استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن

إعداد الطالب

خـــالد قاســـم راجـــح علايـــه

إشراف الأستاذ الدكتور

أميـــن بـــدر علـــي الكـــخن

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار، ٢٠٠٩

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

انا خالد حاكم راجي علاية أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ: ٢١/٥/٢٠٠٩م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن) وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٩/٥/١٢

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور أمين بدر علي الكخن (مشرفاً) أستاذ دكتور مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	....
الدكتور إبراهيم عبد الله المومني أستاذ دكتور طفولة مبكرة وتربية ابتدائية	....
الدكتور حامد طلافحة أستاذ مشارك مناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية	....
الدكتور يعقوب أبو حلو أستاذ دكتور مناهج وأساليب تدريس الجغرافية (جامعة عمان العربية)	....

الإهداء

إلى نبع الوفاء وروح التضحية والدي الحبيبين أطال الله في عمريهما

إلى رفيقة دربي وشريكة حياتي أم محمود

إلى زهرة حياتي وشمعة فؤادي ولدي أسماء ومحمود

إلى أخواتـي الحنونات

وإلى كل من ينبض بحبهم قلبي ....

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد معلم البشرية الخير كله وعلى آله وصحبه وسلم ...

وبعد...

أما وقد من الله علي بكرمه وعطائه وأعانني على إكمال هذا العمل المتواضع، فإنه يشرفني أن أتوجه بالشكر أجزله، والامتنان أكمله، للجامعة الأردنية التي منحتنا الفرصة لمتابعة دراستنا العليا في وطننا الثاني الأردن، فللقائمين على هذا الصرح العلمي الكبير كل الشكر والتقدير والعرفان

ومن تمام الشكر والعرفان في هذا المقام أن أتقدم بعظيم الشكر والثناء والامتنان لاستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن، أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية الذي شرفني بالإشراف على هذه الدراسة وشملني برعايته، وذلل لي ما واجهني من صعاب، وأمدني بكل ما احتجت إليه من دراسات لم أجدها في بلادي اليمن، وفتح لي بيته وقلبه وأسدى إلي توجيهاته السديدة التي كان لها الأثر الطيب في إنجاز هذه الدراسة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة على ما بذلوه معي من جهد، وما أبدوه من توجيهات وآراء، كان لها الأثر الكبير في تطوير أدوات الدراسة، فلهم جميعاً مني كل التقدير والاحترام.

وأقدم شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور يعقوب أبو حلو، والأستاذ الدكتور إبراهيم المومني، و الدكتور حامد طلافحة ، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بملحوظاتهم.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل الزملاء في المعاهد العليا على ما بذلوه معي فلهم مني عظيم العرفان.

وجزى الله الجميع خير الجزاء ، وأسأل الله أن يكون عملنا هذا نافعاً وعملنا مأجوراً ، إنه سميع مجيب .

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن

إعداد الطالب
خـالد قاسـم راجـح علايـه
المشرف
الأستاذ الدكتور أميـن بـدر علـي الكـخن

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات التدريس والتقـويم التـي يـستخدمها مدرسو الجغرافيا في تدريس مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها ، تم إعداد استبانة تضمنت فـي صـورتها النهائية على (٢٨) إستراتيجية تدريس و(٢٠)إستراتيجية تقويم ، و (٨) فقرات لأدوات التقـويم وأنواعه ، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٢٤) مدرس موزعين على (٦) معاهد و(٤٨) من الطلبة الدارسين في تلك المعاهد ، ، وتم عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- حصلت استراتيجيات التدريس التقليدية على الترتيب الاول من وجهة نظر المدرسين .
- جاءت ترتيب استراتيجيات التقويم من حيث شيوعها الى: استراتيجيات الملاحظـة فـي المرتبة الأولى ، وجاءت استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء في المرتبة الثانيـة ، وجاءت في المرتبة الخامسة استراتيجيات مراجعة الـذات، وهـي أدنـى المـستويات استخداماً من وجهة نظر المدرسين .
- حصلت اسـتراتيجيات التـدريس التقليديـة علـى الترتيـب الاول مقارنـة ببـاقي الاستراتيجيات ، وذلك من وجهة نظر الدارسين وكانت دردجة شيوعها متوسطاً.
- احتلت استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقـة والقلـم المرتبـة الأولـى ،وتلتهـا استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء ، وجاءت في المرتبة الخامـسة اسـتراتيجيات التواصل وهي أدنى المستويات استخداماً ، وذلك من وجهة نظر الدارسين .

وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقويم ، كما أوصت بضرورة عقد ورشات عمل لتدريب المدرسين في المعاهد على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة .

بسم الله الرحمن الرحيم

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يعد التدريب التربوي على استراتيجيات التدريس والتقويم الذي تقوم به معظم المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة أو النامية من الأمور المهمة في إعداد كوادرها البشرية أثناء الخدمة حيث أنه يترجم الفكر التربوي النظري إلى تطبيق عملي في ميدان العمل ، ويفسح المجال أمام الكفاءات البشرية في إبداع الفكر التربوي المتطور الذي من شأنه أن يحسن مستوى أداء المؤسسات التربوية، ويرفع من نوعية مخرجاتها التعليمية على مستوى التحصيل ، وعلى مستوى بناء الشخصية وإعدادها للمستقبل التعليمي والحياتي ، كما أن التدريب يعد أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق أهداف المؤسسات ووسيلتها في تأدية وظائفها بكفاءة، فالموظف والعامل دون علم وخبرة ومهارة وتدريب وتجديد لمعلوماته ومهاراته لا يمكنه تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها . وهذا يلقي على كليات التربية ، ومعاهد إعداد المعلمين ، ومراكز التدريب عبئاً كبيراً في إقامة الدورات التدريبية للمعلمين تنظيمها وتنفيذها لرفع كفاياتهم الإنتاجية ورفع المستوى التعليمي والثقافي للكوادر البشرية مما يؤدي إلى دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (المحاسنة ،٢٠٠٠) .

وتجدر الإشارة إلى أن أهم أهداف تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس والتقويم أثناء الخدمة ، هو تطوير مهارات المعلمين ومساعدتهم في تطوير كفاياتهم من أجل مواجهة بعض المشكلات الخاصة وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الوطنية ، وتهيئة الظروف التي تساعدهم في معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية (Zurub , 1982) .

وهناك مبررات اخرى مثل :

- التطور العلمي والانفجار المعرفي المتمثل في المختبرات والمنجزات العلمية والتكنولوجية التي ألقت على عاتق المعلم أدواراً جديدة ومسؤوليات كبيرة ، لذلك أصبح هناك حاجة ماسة إلى معلم يحسن التعامل مع تغيرات عصره ومتطلبات هذه التغيرات (طالب ،١٩٨٩) .
- تعديل المناهج التعليمية وتطويرها بمبررات تربوية سياسية أو مبررات علمية أو تقنية مما يوجب إعادة تأهيل المعلمين ليتمكنوا من فهمها وتنفيذها (مكي ، ١٩٩٤) .

- تفعيل قدرات المعلمين المسلكية وإمدادهم بالمهارات والخبرات ، وإحداث تغيرات في معالجة بعض ثغرات برامج إعداد المعلمين وتصحيحها (مكي ، ١٩٩٤) .
- تطبيق مبدأ التربية المستديمة (النوري ، ١٩٨٦) .

ويعد تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس والتقويم أثناء الخدمة أحد العوامل المهمة في زيادة فاعلية النظام التعليمي ولهذا يجب أن يكون متواصلاً، لأن التدريب أثناء الخدمة هو التدريب في المجال المهني حيث يتم التركيز على أدوار المعلم لرفع كفاءته في العمل سواء كان هذا الأداء نظرياً أم عملياً أم كلاهما (عليمات ، ١٩٨٨).

ولكي تنجح عملية تدريب المعلمين في تحقيق أهدافها ، لا بد للمعلم من أن يكون قد أخذَ قدراً من المقررات التربوية ، والمهارات التخصصية الأكاديمية ، وتدرب على تصميم التدريس وتحضير الدروس تحضيراً خطياً وذلك من خلال طرائق التدريس قبل أن ينطلق إلى حقل ممارسة التعليم الصفي (الأحمد ، ٢٠٠٥) .

إن البرنامج الناجح لإعداد المعلم ، ينبغي أن يتضمن خبرات تختار بعناية وتوجهِ نحو تحقيق هذه الأهداف . فالمعلم ينبغي أن يفهم مجتمعة والبيئة التي يعيش فيها ، وما يدور حوله في العالم من أحداث وتغيرات ، وأن يكون ملماً بعمق في مجال تخصصه واحتياجات المتعلمين الذين سيقوم بتعليمهم ، باستراتيجيات التعليم والتعلم ، وأن يكون قادراً على تشخيص نواحي القوة ، ونواحي الضعف في العملية التعليمية المختلفة ، وأن يكون عاملاً فعالاً وقدوة حسنة وقيادة تربوية مستنيرة في تطوير بيئته ومجتمعه (الحيلة ، ٢٠٠١) .

ويؤدي تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى تعزيز مراكز المعلمين الاجتماعية ، والتدريب يعد مفتاحاً لكل تطوير أو تغير في التربية لتحديث المعلومات والمهارات ، كما أن التدريب يجمع بين الدراسات الأكاديمية والعلمية في أثناء الدراسة . وتهدف البرامج التدريبية إلى بلوغ الأهداف الآتية (سعادة ، ١٩٩٦) .

- تنمية كفايات القائمين على العملية التعليمية كتطبيق عملي .
- تحديث أساليب المعلمين وتطويرها .
- سد نواحي الضعف في إعداد المعلمين الأساسي .
- تعريف المعلمين بما استجد من تغييرات في بيئة التعليم ومناهجه وأهدافه وطرائق تدريسه.
- تدريب المعلمين على حل المشكلات التربوية والمهنية والصفية التي تواجههم أثناء التدريس .

ويعرف حمدان المشار إليه في (الحريري ، ٢٠٠٧) التدريب بأنه عملية تعديل سلوكي لأداء فردٍ أو جماعة ، ويتصف عملياً بطول المدة التي يستغرقها وبتعدد المهارات المقصودة فيه عندما يختص بتأهيل الكوادر الوظيفية قبل الخدمة ، أما عندما يهدف التدريب إلى تطوير أداء العاملين أثناء الخدمة فإنه يستغرق وقتاً قصيراً يتراوح بين يوم كحد أدنى للدورات التدريبية المكثفة ، وعام دراسي على الأكثر كما في دراسة الدبلوم .

ويعرف (صبيح ، ١٩٨١) تأهيل المعلمين بأنه برنامج يهدف لرفع الكفاءة للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة ويستهدف تأهيل المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات تربوية أو علمية لرفع كفاءاتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح وحمل مؤهلات علمية .

ولأن المعلم يؤدي مهمة كبيرة في تعليم الطلاب، فهو الذي يوجههم ويشرف على نشاطهم ويبعث في نفوسهم الرغبة في الاستفادة منه، ويقوم بعملية التقويم التي تهدف إلى جعل أغراض التربية محققة، ومما زاد من أعباء المعلم التغير المستمر الذي طرأ على العلوم كافة وكذلك التغير الذي طرأ على المجتمع، لذلك لا بد أن يكون هذا المعلم معداً إعداداً سليماً بحيث يستطيع أن يؤدي مهمته على أحسن وجه (زيد ،١٩٩٠) .

وينظر إلى إستراتيجية التدريس على أنها مجموعة من الإجراءات المخططة التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي ، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، وينطوي هذا على مجموعتين من المراحل (الخطوات / الإجراءات) المتتابعة، والمتناسقة فيما بينها، المنوط بالمعلم والطلاب القيام بها أثناء سير تدريس ذلك المحتوى ، وهذا يعني أن كل مرحلةٍ تؤدي إلى ما بعدها وتؤثر في المرحلة السابقة والتالية لها (زيتون ،٢٠٠٣) .

وللاستراتيجية معنيان هما:

المعنى الأول :- فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقةٍ مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجهٍ ممكن ، بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما ، أو أساليب عملية لتحقيق هدفٍ معين .

المعنى الثاني : خطة محكمةُ البناء ، ومرنةُ التطبيق ، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة .

فالإستراتيجية : هي مجموعة من إجراءات التدريس المخطط لها سلفاً الموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر ، أو متاح من الإمكانات(زيتون ،١٩٩٩) .

وأشار علي (١٩٩٨) أن الإستراتيجية تشمل المكونات الآتية :

- الأهداف التدريسية .
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه .
- إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية .
- استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها .

أما هنت (Hunt (1968 فقد عد الإستراتيجية خطة للوصول إلى هدفٍ محدد .

وأيضا بين ميرال وتنسون (Merrill& Tennyson 1977) أن الإستراتيجية نظام متكامل من الأنماط التعليمية التي يتم بموجبها تعلم المفهوم .

كما أشار إبراهيم (٢٠٠٤) أن الاستراتيجية تكون أعم وأشمل من الطريقة لأنها تتمثل في مجموعة من الأفعال (طرائق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المدرس في الحصة الواحدة) ، وفي تتابع مخطط من التحركات ، بهدف تحديد أهداف تربوية تتسم بالشمول النسبي.

ويعرف اللقاني والجمل (١٩٩٦) الإستراتيجية بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية ، بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة ، وتحديد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف ثم تصنع أساليب التقويم المناسبة .

وذكر قطامي (٢٠٠٨) أن إستراتيجية التدريس تشير إلى أداء المعلم وسلوكه أثناء التدريس ، مثل تحديد المادة ، والزمن اللازم لعرضها ، وأسلوب عرضها وتقديمها .

وتعد طرائق التدريس العامة في مقدمة الموضوعات التي يركز عليها فن التدريس فهي زبدة ما خلفه المعلمون والمربون من بحث وتنقيب وتجارب، برهنت على نجاحهم وأعطتهم نتائج ملموسة، أثناء قيامهم بعملية التدريس عن وعي وإدراك وانتباه وملاحظة دقيقة ونقد ذاتي، ولذلك فهي تهتم في توجيه المعلم إلى عملية تعلم فعالة ومؤثرة (الحيلة،٢٠٠٢) .

واتفق كل من العبيدي ، الدليمي و أبوالرز(٢٠٠٦) على مفهوم الإستراتيجية التدريسية المعرفة من قبل (Coony & Davis & Henderson ،1975) على أنها مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم حيث يقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والأنشطة التي يقوم بها المعلم في الغرفة الصفية من تمهيد وتقديم ومناقشة ورسم توضيحي وتفسير للمصطلحات الصعبة أو الجديدة ، وتبرير استنتاجي أو عملي ، وتدريب على تمارين وتطبيق على مسائل ....وغير ذلك .

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجياتة المتنوعة وقدرته على استخدامها، تساعده بل شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التدريس فاعلة بكل أبعادها. وقد جاءت استراتيجيات التدريس الحديثة لإصلاح الخلل في طرائق التدريس التي تعتمد العشوائية في بعض الأحيان .

وللممارسات التدريسية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن أهمية خاصة: فطلبة المعاهد هم من المعلمين في الميدان، فهم يطبقون ما يتلقونه من استراتيجيات على الواقع، ومن هنا كان على أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا قدوة لطلبتهم في الإجراءات التدريسية التي يتبعونها، سواء في استخدام استراتيجيات التدريس أو التقويم، وعليهم أن يعملوا على تطبيق مبادئ التدريس والتقويم التي يسعون إلى إكسابها طلبتهم ، حتى يرى الطلبة تلك المبادئ واقعاً مطبقاً.

لقد تعددت استراتيجيات التدريس والتقويم سواء أكانت عن محتوى منهاج الجغرافية أم عن معلميها أم طرائق تدريسها أم عن أهدافها، وأساليب تقويمها، أم عن التقنيات التعليمية المستخدمة فيها .

وكان لطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية نصيب وافر من البحث والتجريب فتعددت أنواعها بتعدد الموضوعات التي تدرس، إلا أن نجاح أي منها في تحقيق الأهداف المقصودة يتوقف على عدة عوامل منها ما يتصل بالمتعلم، ومنها ما يتصل بالمعلم، ومنها ما يتصل بطبيعة الموضوع نفسه (الطيطي، ٢٠٠٢) .

وتعد عملية تقويم الطلبة جزءاً من العملية التربوية التي ترافق استراتيجيات التدريس فهما مترابطتان وهما جزء من العملية التعليمية لأن التقويم التربوي يزودنا بمعلومات قيمة تسهم في رفع العملية التعليمية حيث تجيب عن الأسئلة المختلفة التي تبرز ضمن العملية التربوية، كذلك يزودنا التقويم بمعلومات لاتخاذ القرارات المتعلقة بجميع جوانب العملية التربوية فالتقويم يعمل على تزويد العاملين في الهيئات والمؤسسات التربوية بالمعلومات التي يحتاجون لها للبدء بأنشطة التعليم والتعلم والتخطيط لها ومتابعتها ، كما وتكمن أهمية التقويم في أن معظم القرارات التي تتخذ في مجال التربية خاصة تلك المتصلة بالطلبة وتعلمهم، لها تأثير خطير على نمو المعرفة ، لذلك تعتبر عملية تطوير استراتيجيات التدريس والتقويم غاية في الأهمية .

وبالمفهوم التربوي يعد التقويم : عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى ما تحقق من أهداف واتخاذ قرارات بشأنها (أبو زينة ،١٩٩٨) .

ويعرف إبراهيم (٢٠٠٠) "التقويم بأنه تقنية ينبغي أن يشترك في تخطيطها وتطبيقها جميع أطراف العملية التربوية ، عن طريق الممارسات الذهنية والأداءات العملية بغرض إصدار أحكام دقيقة عن المعلم والمتعلم والمنهاج والعملية التربوية ذاتها " .

ويعرف التقويم بأنه عملية الحكم على نوعية عمل الطالب بالاعتماد على معايير مؤسسة وذلك بتحديد قيمة معينة (مثل العلامة) لتمثيل القيمة النوعية للعمل ويتولى المعلم مسؤولية التقويم (وزارة التربية والتعليم ، الأردن ،٢٠٠٣) .

وبشكل عام يعتبر التقويم التربوي أداة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف من قبل الطلبة ومعرفة الفروق الفردية بين الأفراد والكشف عن فاعلية الجهاز التربوي والوقوف على صحة القرارات التي تتخذ من قبل المؤسسة التربوية .

و التقويم التربوي هو الأساس في كل العمليات التربوية المختلفة ويستخدم في إصدار القرارات التربوية المهمة (منسي، ٢٠٠٣) .

و ذكر منسى ١٩٩٨ ، المشار إليه في الراشد (٢٠٠٠) أن سكرافين Scriven ، حدد نوعين أساسين للتقويم التربوي ، وهو أول من قدم مصطلحي التقويم البنائي Formative والتقويم الجمعي(الختامي) Summative ، وقصد بالتقويم البنائي أنه العملية التي تحرك عملية التدريس في المدارس بهدف تحديد ما أذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له أم لا ، أما التقويم الجمعي فيتم في نهاية برنامج تعليمي معين بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامجاً دراسياً معيناً .

وقد قسم الشبلي(١٩٨٣) التقويم حسب المعلومات والبيانات إلى نوعين :

التقويم الكمي : ويعتمد التقويم فيه على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس وهي ما يمكن أن يطلق عليها الأدوات والوسائل الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات ، وغيرها من الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على أسس علمية.

التقويم النوعي : وهو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية مما قد يكون له الفائدة في أكمال الصورة للبرنامج .

مشكلة الدراسة :

لقد فرض تطور المناهج في اليمن بشكل عام تغييراً شاملاً لعناصر العملية التعليمية التعلمية وذلك بدءاً من البنية التحتية للمؤسسات التعليمية مروراً بالمنهاج والكتب المدرسية، مما تطلب تغييراً في دور كل من المعلم والمتعلم وبالتالي تغييراً في استراتيجيات التدريس والتقويم ، لذا كان لزاماً على وزارة التربية والتعليم أن تعمل على تدريب مدرسي المعاهد أولاً على الاستراتيجيات التي تتناسب والمنهاج الجديدة ، فقامت وزارة التربية والتعليم بتقديم البرامج التدريبية التي ترى أنها تخدم كفايات المدرس المهنية وترفع منها، اعتماداً على استراتيجيات جديدة للتدريس والتقويم، ونفذت مجموعة من البرامج التدريبية في الأعوام الخمسة الماضية لتشمل كل المدرسين.

وحيث أنه ليس لدينا معلومات كافية عن استخدام المدرسين لاستراتيجيات التدريس والتقويم وما هو الوضع الحالي لممارستهم لها، ونظراً لعدم وجود دراسات حديثة (بعد عملية التطوير) في اليمن _ حسب علم الباحث_ تبحث في الكشف عن درجة استخدام المدرسين في المعاهد العليا لتدريب المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة.

وبناء على ما تقدم تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الآتي :

ما درجة شيوع استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن ؟

<u>أهداف الدراسة:</u>

سعت الدراسة للكشف عن درجة شيوع استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن .

<u>أسئلة الدراسة</u> : سعت تحديداً للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة شيوع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة؟

٢- ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ؟

٣- ما درجة شيوع الاستراتيجيات التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد؟

٤ - ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية هذه الدراسة تظهر في محاولتها الكشف عن درجة شيوع الاستراتيجيات التي يستخدمها مدرسو الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن ، ولتحقيق ذلك كان لا بد من القيام بهذه الدراسة لمحاولة الوصول إلى الاستراتيجيات المستخدمة فعلياً، بما ينعكس تأثيره سلباً أو إيجاباً على تحصيل الطلبة (المعلمين) الأكاديمي وبالتالي يبدأ تأثيرها ميدانياً على الواقع التعليمي في اليمن، كذلك كشفها عن مدى استخدام المدرسين لاستراتيجيات التدريس والتقويم. ومما يزيدمن أهمية هذه الدراسة أنها تحاول الكشف عن الكثير من نواحي القصور في الاستراتيجيات المستخدمة حالياً والتي ينبغي الاهتمام بها، لفهم الواقع التدريسي، وإعطاء صورة واضحة للتربويين والمخططين لإعادة النظر في سياسات التعليم واستراتيجياته وخططه ومحاولة تعديلها بما يتماشى والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقويم التي تزيد من كفاءة مدرسي المعاهد العليا لتدريب المعلمين .

مصطلحات الدراسة:

المعاهد العليا : مؤسسات تعليمية تتبع وزارة التربية والتعليم وأنشئت بموجب القانون الصادر عن مجلس الوزراء لعام ١٩٩٤م وهي المعاهد الواقعة في المحافظات الآتية : أمانة العاصمة – صنعاء – الحديدة – تعز – لحج – عدن .

التدريب: الدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم لأعضاء هيئة التدريس في المعاهد العليا من أجل معرفة أسس واستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة لتحسين العملية التعليمية .

الاستراتيجيات: هي الاستراتيجيات التي يستخدمها مدرسو المعاهد العليا في اليمن، وهي استراتجيات التدريس المباشر، استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات، استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته، استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتجيات حل المشكلات والاستقصاء .

وتعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المعلم ، أو يخطط لها لإتباعها الواحدة تلو الأخرى ، بشكل متسلسل مستخدماً الإمكانات المتاحة لمساعدة طلبته على إتقان الأهداف المتوخاة (الحيلة والغزاوي ، ٢٠٠٣) .

التقويم: التقويم في هذه الدراسة يقصد به استراتيجيات التقويم التي يقاس من خلالها تعلم الطلبة والتي يتبعها مدرسو المعاهد العليا في اليمن وهي : استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء، استراتيجيات التقويم المعتمده على الورقة والقلم، استراتيجيات الملاحظة، استراتيجيات التواصل، استراتيجيات مراجعة الذات.

ويعرف التقويم بأنه عملية مقصودة ومخطط لها مسبقاً لقياس مدى ما تحقق من أهداف إجرائية سبق تحديدها ويرجى بلوغها ، (المنوفى ، ٢٠٠٨) .

الجغرافية: يقصد بالجغرافية في هذا البحث إحدى المواد الدراسية المقرر دراستها لطلبة قسم الجغرافية في المعاهد العليا لإعداد المعلمين في اليمن.

<u>حدود الدراسة</u> :

اقتصرت هذه الدراسة على مدرسي قسم الجغرافية في المعاهد العليا وطلابهم لعام ٢٠٠٨ /٢٠٠٩ م ، كما اقتصرت الدراسة على استراتيجيات التدريس والتقويم الموجودة في أداة الدراسة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

وأجرى الياور، ٢٠٠٣المشار إليه في (العسبلي، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تقويم النظام الحالي للتدريب التربوي بإدارة تعليم البنات بمحافظة جدة ، وتم اقتراح نموذج تدريب في ضوء التحولات المعاصرة .

واعتمدت الدراسة منهج تحليل النظم باستخدام استبانه كأداة أساسية للدراسة طبقت على (١٦٦) فرداً من القيادات العليا في الإدارة العامة للتدريب التربوي وقيادات تعليم البنات بمحافظة جدة وعينة من أساتذة الجامعات .

وأظهرت النتائج عدداً من الجوانب السلبية في برامج التدريب المقدمة من قبل إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة ، تتلخص في : مواكبة الوسائل التدريبية للاتجاهات الحديثة في وسائل وتقنيات التعليم ، واختتمت الدراسة بتصميم إطار متكامل لنموذج مقترح يهدف إلى تطوير نظام التدريب التربوي بإدارة تعليم البنات في جدة ، يشمل على عناصر عدة أهمها : تنويع أساليب التدريب ، واستخدام وسائط التدريب عن بعد ، واستخدام وسائط التدريب الحديثة مثل الفيديو والبريد الإلكتروني والمؤتمرات عن بعد والانترنت .

كما قام كل من البشايرة ، والرواضية ، والسلطاني (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن بأساليب التدريس الجامعي ومدى استخدامهم فعلياً لتلك الاساليب ، كما هدفت إلى معرفة السبل المقترحة لتطوير تلك الأساليب . وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وعددهم (٤٥٤) مدرساً، وبلغت عينة الدراسة (١١٤) مدرساً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة المتمثلة باستبانة مكونة من جزأين : تضمن الجزء الأول (٢٢)أسلوباً تدريسياً من أساليب التدريس الجامعي وتضمن الجزء الثاني من الاستبانة (١٧) مقترحاً لتطوير أساليب التدريس الجامعي ، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية أشارت البيانات إلى النتائج الآتية :

١- أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يستخدمون أساليب تدريس تقليدية كالمحاضرة ، والمناقشة ، وحل المشكلات، أما بقية الأساليب فقد تراوحت بين المتوسط والضعيف.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة لمجموعة أساليب التدريس تعزى إلى متغير الكلية .

٣- وجود علاقة قوية موجبة عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين إلمام أعضاء هيئة التدريس بأساليب التدريس الجامعي واستخدامهم للأساليب التي يلمون بها ، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٧٥).

وفي ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثون بعدد من التوصيات أهمها ضرورة تطوير أسلوب المحاضرة ، والتنويع في أساليب التدريس .

كما أجرى عثامنة والقاعود(٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقصي درجة الارتباط بين الأهمية التي يوليها المعلمون في المدارس الثانوية في الأردن لاستراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم وممارسة المعلمين الفعلية لها .

ولتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها ، تم إعداد استبانة تضمنت في صورتها النهائية (١٥) إستراتيجية لإثارة دافعية الطلبة للتعلم ، تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (١٥٠) معلماً ومعلمة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- احتلت استراتيجيات التعلم التعاوني الدرجة الأولى من حيث الأهمية ، تلتها استراتيجية صياغة الأهداف ، ثم إستراتيجية التعزيز .
٢- احتلت هذه الاستراتيجيات ذات الأهمية نفس الدرجة في الممارسة .
٣- احتلت إستراتيجية الأسلوب القصصي درجات متدنية .
٤- كان هناك ارتباط بين درجة الأهمية التي يوليها المعلمون لاستراتيجيات التدريس ودرجة ممارستهم الفعلية لها .

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة التركيز على الاستراتيجيات ذات الأهمية .

وأجرى الحمدي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة واقع ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير الناقد الإبداعي في المدارس الثانوية ، وقام الحمدي بتطوير أداة تكونت من (٦٩) مهارة على شكل استبانة موجهة لعينة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين واقع ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد والمستوى المقبول تربوياً ولصالح تقديرات المعلمين. كما

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين واقع ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الإبداعي أو لممارسة مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي معاً .

كما قامت الأهدل (٢٠٠٢) بدراسة هدفها تقديم إستراتيجية مقترحة لتعليم الجغرافية من خلال المهارات القرائية وتنميتها وتنمية التفكير الناقد ورفع مستوى التحصيل باستخدام التعلم التعاوني (طريقة التعلم معاً) مقارنة بالطريقة التقليدية . استخدمت الاهدل المنهجين الوصفي والتجريبي مستعينة باختبار للمهارات القرائية واختبار تحصيلي واختبار التفكير الناقد . وتكونت عينة الدراسة من(٤٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي القسم الأدبي بالمدرسة الثانوية بمدينة جدة ، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى تدرس محتوى الجغرافية مندمجاً بالمهارات القرائية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني ، والمجموعة الثانية تدرس المحتوى نفسه المدمج مع المهارة القرائية بالطريقة التقليدية، والمجموعة الثالثة مجموعة ضابطة تدرس المحتوى نفسه بالطريقة التقليدية غير مندمج بالمهارات القرائية .

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الاختبارات الثلاثة .كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين في الاختبار نفسه .

وأجرت شكر (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى قياس تأثير كل من الأساليب التقليدية والحديثة على فاعلية التدريب من حيث :

- التعرف إلى درجة استخدام الأساليب التدريبية التقليدية والحديثة في التدريب ، ومدى كفاية الوقت المخصص لكل منها.
- تحديد درجة اختلاف تقويم المتدربين لفاعلية التدريب وفق استخدام كل من الأساليب التدريبية التقليدية أو الحديثة .
- تحديد أثر معايير الاختبار الجيد والاستخدام الملائم للأساليب الحديثة على فاعلية التدريب .

واستخدمت شكر المنهاج الوصفي ، لاكتشاف وتحديد نواحي القوة والتأكيد عليها وتحديد نواحي الضعف ، ومحاولة اقتراح سبل العلاج ، من خلال القيام بدراسة مكتبية بالإضافة إلى دراسة ميدانية استخدمت لتحديد أثر الأساليب التدريسية المستخدمة في التدريب بالفرع النسوي لمعهد الإدارة وذلك من وجهة نظر المتدربات أفراد عينة الدراسة، وبين فاعلية التدريب للوصول إلى أكثر الأساليب التدريبية فاعلية .

وتوصلت الدراسة إلى تفوق مجموعة الأساليب التقليدية ، على مجموعة الأساليب الحديثة في تقويم المتدربات لفاعليتها العامة حيث حققت أربعة أساليب هي: المحاضرة والمناقشة والتمارين العملية ودراسة الحالة درجات فاعلية مرتفعة ، بينما لم تحقق باقي الأساليب الحديثة المستخدمة أي درجة فاعلية تذكر .

كما أجرى العلوان (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة تقويم فاعلية برنامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم للكفايات التعليمية ، ولقد حاولت الدراسة معرفة الفروق ذات الدلالة في ممارسات الكفايات التعليمية بين المعلمين الذين تلقوا تدريباً على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة والمعلمين الذين لم يتلقوا أي تدريب . والفروق ذات الدلالة في ممارسة الكفايات التعليمية التي تعزى للخبرة والمؤهل العلمي والتفاعل بين الخبرة والتدريب وبين المؤهل والتدريب .

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة والبلقاء ودير علا والشونة الجنوبية .وبلغ عدد أفراد المجتمع (٨٨٩)، معلماً ومعلمة .

واحتوت عينة الدراسة على (١٨٠) معلماً ومعلمة ، وصنفت هذه العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ، وهم الذين تلقوا البرنامج التدريبي البالغ عددهم (٩٠) معلماً ومعلمة ومجموعة ضابطة ، وهم الذين لم يتلقوا أي تدريب وبلغ عددهم (٩٠) معلماً ومعلمة . وزعت المجموعتان على متغيري الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي .

واستخدم العلوان استبانه مكونة من (٧٢) فقرة،موزعة على تسعة أبعاد هي: التخطيط للتدريس، وأساليب التدريس، والوسائل والأنشطة، وإدارة الصف، والاتصال والتقويم والتعليم العلاجي والتعزيز وإثارة الدافعية، والإلمام بالمادة الدراسية، وتنمية التفكير، وتفريد التعليم وتوظيف المعرفة في الحياة العملية .

وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، تعزى للتدريب لصالح الذين تعرضوا للتدريب في أبعاد التخطيط للتدريس وأساليب التدريس والوسائل والأنشطة وإدارة الصف والاتصال والتعزيز وإثارة الدافعية والإلمام بالمادة الدراسية .

وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لخبرة المعلم في التدريس وللمؤهل العلمي لصالح مستوى الدراسات العليا في أبعاد أساليب التدريس والوسائل

والأنشطة وإدارة الصف والاتصال والتقويم والتعليم العلاجي والتعزيز وإثارة الدافعية وتنمية التفكير وتفريد التعليم وتوظيف المعرفة في الحياة العملية.

إلى تدني معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد وتدني استخدامهم للطرائق التي تنميها.

أجرى الزعبي وآخرون (١٩٩٢) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء، نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ، ومدى تلبيته لحاجاتهم .

وقد تكون مجتمع الدراسة من ١٤٣٩ معلماً ومعلمة من الذين يحضرون المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ، الذي ورد في خطة تدريس الأطر التربوية – كانون الأول لعام ١٩٩٠ لمختلف المباحث ، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من كل فئة من فئات المعلمين المستهدفين بالتدريب ، تكونت من ١٥٠ معلماً ومعلمة أي ما يعادل ١٠% تقريباً من مجتمع الدراسة .

واستخدم الباحثون استبانه مكونة من أربعة أقسام فكان القسم الأول لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المرسومة للبرنامج والقسم الثاني لمعرفة مدى حاجة المعلمين إلى موضوعات معينة للتدريب عليها ، والقسم الثالث لمعرفة مدى حاجة المعلمين إلى موضوعات أخرى غير المذكورة في القسم الثاني ، والقسم الرابع لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو البرنامج التدريبي .

واستخدم الباحثون اختبار (ت) لاختبار فرضيات الدراسة ودلت النتائج على مايلي :

- أن متوسط علامات المتدربين في تحقيق الأهداف يزيد عن المتوسط المحك زيادة ذات دلالة إحصائية .
- أن متوسط علامات المتدربين في المواضيع التي يحتاجونها يزيد عن المتوسط المحك زيادة ذات دلالة إحصائية .
- أن متوسط علامات المتدربين في اتجاهاتهم نحو البرنامج ، يقل عن المتوسط المحك (٧٠%)،أي أن اتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي كانت سلبية .

قام كل من السعيد و ملحم (١٩٩١) بدراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الأتي: هل يتمكن معلمو الجغرافية من التعرف إلى أنواع الإستراتيجيات التي يستخدمها طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية بتدريس رسم الخريطة الجغرافية ؟ مع بيان الأهمية النسبية لكل واحدة من تلك الإستراتيجيات و مع تحديد تأثير بعض العوامل المؤثرة في تحصيل الطالب ، تم اقتراح برنامج خاص لمعلمي الجغرافية للمرحلة المتوسطة .

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا و طالبة للعام الدراسي ١٩٩١/٩٠م وقام الباحثان بإعداد قائمة بالكفايات التعليمية الخاصة لمعلمي الجغرافية في المجالات الآتية :
التخطيط للتدريس ، رسم الخريطة الجغرافية ، الإستراتيجيات التعليمية الخاصة برسم الخريطة الجغرافية .

أجرى خليل (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى معرفة أهم الكفاءات الأدائية اللازمة التي ينبغي توافرها لدى معلم الجغرافيا ومدى تمكن معلمي الجغرافية في معاهد المعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية من بعض الكفاءات الأدائية في التدريس حتى تتمكن الجهات المختصة من معرفة الحاجات ومن ثم وضع البرامج لتنمية المهارات الأساسية لدى معلم الجغرافيا .

وقد قام خليل بإعداد قائمة الكفاءات الرئيسية اللازمة مستخدماً أسلوب دلفي عن طريق استبانات متتالية وسؤال مفتوح للخبراء ، وقد اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٤٥) كفاءة وفي النهاية قام الباحث ببناء بطاقات الملاحظة وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين ثم التأكد من صدقها وثباتها .

تألفت عينة الدراسة من (٢٣) معلماً من الذين يقومون بتدريس مادة الجغرافية في معاهد المعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية لتقويم الكفاءات الأدائية الخاصة بكل من : إعداد الدروس اليومية ، استخدام الأسئلة الشفوية ، استخدام الأحداث الجارية ، استخدام الخرائط الحائطية في تدريس الجغرافيا .
توصلت النتائج إلى :

١- انخفاض مستوى أداء معلمي الجغرافية ، وعدم تمكنهم عند مستوى ٩٠% من مجموع الكفاءات الأدائية في المجالات التي سبق ذكرها بنسب متدنية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مدى امتلاكهم لبعض الكفاءات تعود لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٣سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى ، أما في كفاءة استخدام الأحداث الجارية فكان الفرق لصالح المعلمين الذين أمضوا في التدريس (أقل من ٣ سنوات) .

كما اجرى أبو حلو (١٩٧٣) دراسة بعنوان برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها أثناء الخدمة في الأردن، وأوضح أبو حلو أن النمو المهني الحقيقي للمعلم لا يأتي إلا بعد أن يمارس المعلم مهنة التعليم، وقد تناول أبو حلو أنواع برامج التدريب وأهدافها وتقويمها وقد أوصي بضرورة تحسين الاجهزة المشرفة على عملية التدريب، وان يكون التقويم متكاملاً مع عملية التدريب ومواكباً لها .

الدراسات الأجنبية:

أجرى رامبودا (2003) Rambuda دراسة في جامعة بريتوريا في جنوب إفريقيا هدفت إلى الكشف عن أثر تطبيق طريقة المهارات والعمليات العلمية على تدريب معلمي الجغرافية في المدارس الثانوية في جنوب افريقيا على مخرجات التعليم الأساسية للتربية الجغرافية . وقد أظهرت النتائج وجود فروق واضحة للمهارات و العمليات العلمية في تدريس الجغرافية داخل الفرقة الصفية ، و أظهرت أيضا أن هذا البحث له قيمة للمشاركة في وضع أسس لمخرجات التربية الجغرافية في المستقبل المنتظر.

كما أجرى رازي (2002) Razze دراسة هدفت إلى وصف تعليم طبيعة التعلم في نيوجرسي، وكيف يتقدم المعلمون في العملية التعليمية من المنحى التقليدي إلى المنحى الاستقصائي. وقامت الدراسة بفحص العوامل التي تساعد المعلمين على استخدام المنحى الاستقصائي في أثناء التعليم، وتم جمع البيانات من خلال مقابلة ومشاهدة (54) معلماً، وجاءت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين الذين شاركوا في هذه الدراسة قد أظهروا أنهم يستخدمون المنحى التقليدي بينما هناك عدد قليل من المشاركين وجد أنهم يستخدمون المنحى الاستقصائي، حيث أنهم عملوا على ترتيب صفوفهم بشكل مختلف عن المعلمين الذين اعتمدوا المنحى التقليدي.

وأجرى و يلمسون ود يبورا (2001) Williamson & Deborah دراسة في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت للكشف عن تأثير خلفيات معلمي الجغرافية و تدريبهم في تدريس المهارات والمفاهيم الجغرافية لدى طلبتهم ، أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت خبرات المعلمين التدريسية زاد تركيزهم على المهارات و المفاهيم الجغرافية ، و أن امتلاك المعرفة و المعلومات الجغرافية لدى المعلمين يزيد من تركيزهم على تدريس المهارات الجغرافية أيضا ، أي أن هناك ارتباطاً إيجابيا بين تدريس المعلمين الأكاديمي في الجغرافية و

مستوى كمية المعلومات الجغرافية التي يفترض أن يمتلكها المعلمون ، ثم التركيز على المهارات الجغرافية الأساسية بشكل أكبر بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم الجغرافية المعقدة .

وفي دراسة للسالمي (Al-salmi (1999 هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وإلى أي مدى يلبي هذا البرنامج حاجة المعلمين ، استخدم السالمي في دراسته استبانة مكونة من (72) فقرة موزعة على ست مجالات هي: الثقافة العامة ، وتعلم المهارات ، وخبرة المعلم في التدريس ، والمعرفة التربوية والإلمام بالمادة ، وأسئلة مفتوحة .

تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة هم الذين تخرجوا من جامعة السلطان قابوس في الفترة ما بين 1990 _ 1999م والذين تخصصوا في مجال الدراسات الاجتماعية ويعملون بالتدريس ضمن (101) مدرسة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن المتخرجين أدرجوا أنفسهم كأصحاب خبرات في (27) مهارة من (28) مهارة تدريسية مختارة ، وبأنهم أصحاب خبرة في معظم دروس المادة ، كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الموضوعات الأربعة التي خضعت للتقييم في هذه الدراسة .

وبشكل عام أشارت النتائج إلى أن برنامج إعداد معلمي الدراسات الإجتماعية في جامعة السلطان قابوس قد أخفق في إكساب المعلمين بعض المهارات التدريسية المتعلقة بالاهتمام بضعيفي المستوى ، وقليلي الميول نحو المادة ، والمهارات التي تساعد الطلاب على التعلم الذاتي ، ومهارات توزيع الأسئلة داخل غرفة الصف .

وفي دراسة قام بها ستراوس وفولويلر (Strauss & Fulwiler (1990 جربا الباحثان طرائق لتعزيز التعلم الفعال في المحاضرات التي يكون فيها عدد الطلبة كبيراً، ومن هذه الطرائق :

الطريقة الأولى : تساعد الطلبة في أن يستمعوا أكثر في المحاضرة ، حيث طلب منهم أن يكتبوا أسئلة دون كتابة الاسم قبل المحاضرةوأثناءها وبعدها عن الأفكار غير الواضحة ثم توضع هذه الأسئلة في صندوق خاص ، ويأخذ المدرس بهذه الملاحظات والأسئلة في المحاضرة اللاحقة .

الطريقة الثانية : سجل الكيمياء حيث يحتفظ الطالب بدفتر ملاحظات خاص به، ويسجل فيه ما يعتبره مهماً في المساق (القراءات، الملاحظات، والمناقشة، ومادة البحث) ويطلع عليها المدرس كل فترة .

الطريقة الثالثة : ورشات عمل مخبريه قبل الامتحان، تضع فيها كل مجموعة من الطلبة من (2-4) أسئلة ثم تناقش لاختيار الأفضل منها وتضمينها في الامتحانات التي يقدمها الطلبة في المساق . وقد وجد أن الطلبة تعلموا بشكل أفضل من خلال استخدام هذه الاستراتيجيات

وأجرى كرون (1986) krone دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية والنتائج التعليمية للتحصيل العلمي والانضباط داخل الفصل، ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع استبيان على (25%) من طلبة السنة النهائية في المرحلة الثانوية فـي ثـلاث مدارس ثانوية في إحدى ضواحي نيويورك ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين المشاركة في النشاط التدريسي والتحصيل العلمي للطالب ، كما أظهرت الدراسة أن الطـلاب المشاركين في النشاط المدرسي أكثر انضباطاً داخل الفصل ، كما أنهم أكثر تحملا للمسؤولية .

كما أجرى بايرن (1984) Byrne دراسة هدفت إلى تحديد أثر طريقتين في تدريس مهارات التفكير الناقد الأولى تعتمد على المعلم والثانية ترتكز على التعلم الذاتي للطالب وذلك في تحصيل مستويات عالية من التفكير ، كما هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات طلبة المرحلة الابتدائية نحو مهارات التفكير الناقد .

وقد تم تدريب مجموعة من المعلمين على تدريس مهارات التفكير الناقد ، حيث قام هؤلاء المعلمون بتدريس مجموعتي الدراسة التجريبية .

تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات إحداها ضابطة و الأخريان تجريبيتان حيث قام المعلمون المدربون بتدريس المجموعة التجريبية الأولى لمدة سبعة أيام باستخدام أساليب وأنشطة مختلفة تركز على المعلم ، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام أساليب وأنشطة تركز على التعلم الذاتي للطالب و لمدة سبعة أيام أيضا .

وفي نهاية البرنامج تم قياس تحصيل الطلاب في المجموعات الثلاث ، كما تم قياس اتجاهاتهم نحو مهارات التفكير الناقد ، و بعد تحليل البيانات ظهرت النتائج التالية :

1_ كان تحصيل الطلاب الذين تم تدريسهم بالتفكير الناقد في المجموعتين التجريبيتين بأسلوبين مختلفين (التركيز على المعلم و التركيز على الطالب) أعلى و بدلالة إحصائية من تحصيل المجموعة الضابطة .

2_ كان تحصيل الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم الذاتي أعلى من تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الأخرى ، مع عدم وجود دلالة إحصائية .

3_ لم تتأثر اتجاهات الطلبة نحو مهارات التفكير الناقد بطريقة التدريس .

وأجرى ريشال (Rechal (1981 دراسة هدفت إلى المقارنة بين التقويم الذاتي للطلاب المعلمين لمهارات التدريس وبين تقويم هذه المهارات نفسها من جانب المشرف المسؤول عن كل واحد منهم . وقد تكونت عينة الدراسة من مرحلتين : الأولى عنيت بتوفير معطيات عن التقويم الذاتي وذلك من خلال عينة مكونة من (131) طالباً م كلية التربية في جامعة لويزيانا، حيث طلب منهم تكملة أداة خاصة بمقياس الترتيب الذاتي لمهارات التدريس .

أما المرحلة الثانية فقد اشتملت على (56) طالباً مع من يتولى الإشراف عليهم في التربية العملية حيث قسمت هذه العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة . وقد تم تطبيق الأداة التشخيصية لأداة الطلاب على كل من المجموعتين ثم تلقى طلبة المجموعة التجريبية معلومات عن كيفية استخدام أداة تقويم الذات والتي يتعين عليهم استخدامها أثناء مشاهدتهم لأدائهم التدريسي ، والمسجل على شريط فيديو ، وقد توصلت الدراسة إلى ما يأتي :

أولا : أن الطلاب المعلمين المشتركين في هذه الدراسة لم يتمكنوا من تحديد نقاط القوة والضعف في تدريسهم أو تقويمهم .

ثانياً : أن التدريب الذي تلقاه الطلاب لم يكن له أي أثر في تحسين فاعلية التقويم الذاتي للكفايات التدريسية وكان المعيار هو تقديرات المدرس المشرف على كل منهم .

و كما أجرى فلارو ، (Flaro (1981 دراسة بعنوان " تطوير وتقويم برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة " وهدفت الدراسة إلى التركيز على تطوير نموذج للتدريب أثناء الخدمة بغرض تعزيز سلوك المعلم ، والى معرفة تأثير هذا النموذج على قائمة مختارة من آراء المعلمين واتجاهاتهم .

وكانت نتائج الدراسة كما يأتي :

1- هناك تغيرات دالة عند مستوي (0,01) في المشتركين لمهارات الاستماع والاتصال طبقاً لدليل الاتصال الشخصي ، والوعي لنماذج التقوية والتعزيز وطرق التدريس الجديدة والاستعداد لاستخدامها .

2- وجد أيضا أن التعرض لنموذج تدريبي أثناء الخدمة يغُير منظور المعلم بالنسبة إلى سلوك الطلاب في الفصل ، كلما زاد فهم المعلم للتعامل مع سلوك الطلاب زيادة واضحة

أجرى ديفيد (David (1978 دراسة في جامعة فرجينيا بعنوان " أثر برنا مج مركز أثناء الخدمة لتعديل سلوك طرح الأسئلة عند المعلمين و الطلبة في المدرسة الثانوية و في صفوف الدراسات الاجتماعية هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية عقد حلقة دراسية مدتها يوم لتعلم مهارة طرح الأسئلة في أثناء الخدمة لمعلمي الدراسة الثانوية للدراسات الاجتماعية و تألفت عينة الدراسة من (38) معلما من معلمي المدارس الثانوية للدراسات الاجتماعية .

وتكونت المجموعة التجريبية من(19) معلماً وعينة ضابطة من (19) معلما. و كان هناك تشابه بين المجموعتين من حيث الخبرة التعليمية، و قبول التغير، و أسلوب طرح الأسئلة

وأظهرت النتائج أن طلبة المعلمين الذين شاركوا في حلقة دراسة مرة ليوم واحد بشكل مركز على مهارة طرح الأسئلة يسألون أسئلة من المستوى العالي، و القليل من مستوى الأسئلة المتدنية .

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة و التجريبية

- عدم وجود ارتباط بين مستوى أسئلة الطلبة المطروحة في الصف و مستوى الأسئلة من قبل معلمهم .

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن أن نستخلص الآتي :

- نلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن هناك اتفاقاً في وجهات النظر حول أهمية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وتطوير استراتيجيات التدريس والتقويم والتدريب .
- حققت الأساليب الحديثة درجات فاعلية مرتفعة .
- وجد تدن في معرفة المدرسين ببعض الأساليب الحديثة في التدريس والتقويم .
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة خليل في وجود انخفاض في مستوى أداء معلمي الجغرافية ، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة شكر ، في حصول الأساليب التقليدية مثل المحاضرة والمناقشة على درجات فاعلية مرتفعة .

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البشايرة والرواضنة ، والسلطاني، في تفوق استخدام المدرسين للأساليب التقليدية مثل المحاضرة والمناقشة عن الأساليب الحديثة .

مميزات هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة في أنها تبحث في درجة شيوع استراتيجيات التدريس و التقويم التي يستخدمها مدرسو المعاهد العليا لتدريب المعلمين في اليمن .

- تختص باستراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها معلمو مبحث الجغرافية، تحديداً .
- تقتصر على مدرسي الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين في اليمن

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة ، بحيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة ، وطريقة اختيار العينة ، وأداة الدراسة والإجراءات ، والتحاليل الإحصائية المستخدمة .

- منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة وقد تم جمع البيانات خلال تطوير استبانه حوت استراتيجيات التدريس و التقويم

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تخصص جغرافيا والبالغ عددهم (٧١) عضو هيئة تدريس و(١٨٩) من الطلبة الدارسين في تلك المعاهد موزعين على (٢١) معهداً .

- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٤) عضو هيئة تدريس وهم مدرسو مبحث الجغرافية في ستة معاهد لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وهي المعاهد الواقعة في المحافظات الآتية : أمانة العاصمة – صنعاء – الحديدة – تعز – لحج – عدن . و الجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة.

الجدول (١)

توزيع عينة المدرسين في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن

اسم المعهد	عدد أعضاء هيئة التدريس
الشوكاني محافظة صنعاء	٤
معهد الأمانة	٤
معهد الحديدة	٤
معهد أب	٤
معهد تعز	٤
معهد لحج	٤
المجموع	٢٤

كما تم عشوائياً اختيار ٢٥% من الطلبة الدارسين في السته المعاهد المشار اليها سابقاً تخصص جغرافية والبالغ عددهم (٤٨) لإستطلاع آرائهم حول استراتيجيات التدريس والتقويم التي يدرسون بها والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الطلبة.

الجدول (٢)

توزيع عينة الطلبة الدارسين في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن

اسم المعهد	عدد الطلبة الدارسين
الشوكاني محافظة صنعاء	١٢
معهد الأمانة	٩
معهد الحديدة	٨
معهد أب	٧
معهد تعز	٧
معهد لحج	٥
المجموع	٤٨

أداة الدراسة:

لجمع بيانات هذه الدراسة وتحقيق أهدافها استخدم الباحث استبانه تم تطويرها من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ، تكونت بصورتها النهائية من شقين الأول تضمن أهداف الدراسة وعنوانها وطريقة الأجابة على فقرات الاستبانة ، الشق الثاني تضمن أساليب الأداة وما احتوته من فقرات شملت استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية أثناء تدريسهم في المعاهد العلياء لتدريب المعلمين أثناء الخدمة . تكونت هذه الاستبانة بصورتها الأولية من (٧٠) فقرة موزعة في مجالين هما استراتيجيات التدريس والتقويم.

صدق الاستبانه : لقياس صدق الاستبانه تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، وكلية الدراسات التربوية العليا في جامعة عمان العربية وكلية التربية جامعة عمرآن ، والبالغ عددهم (١٥) ملحق رقم (١) . وذلك لإبداء ملاحظاتهم على فقرات الاستبانة وشموليتها وسلامة الصياغة اللغوية والفنية

للفقرات . وفي ضوء الملاحظات والآراء التي أبداها المحكمون اعتمد الباحث على اتفاق ٨٤ % فأكثر ووفقاً لذلك تم إعادة صياغة الفقرات واستبعاد غير الملائم منها وبذلك اصبح العدد النهائي لفقرات الاستبانة (٢٨) فقرة في استراتيجيات التدريس و(٢٠) فقرة في استراتيجيات التقويم و(٨) فقرات خاصة بأدوات التقويم وأنواعه ملحق رقم (١) .

ثبات الاستبانة : تم استخراج ثبات الاستبانه بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) على عينة مكونة من(٥) مدرسين من خارج عينة الدراسة ثم رصدت إجاباتهم وبعد فترة أسبوعين أُعيد تطبيق الاستبانه على المجموعة ذاتها ، وتم استخدام معامل كرنباخ ألفا حيث بلغ في المحور الأول استراتيجيات التدريس (٩٥) والمحور الثاني استراتيجيات التقويم (٩٢) وهذا يؤكد توافر شرط الثبات للاستبانة .

<u>إجراءات الدراسة :</u>

١- إعداد استبانه تضم عدداً من استراتيجيات التدريس والتقويم، وتم توزيعها على المدرسين والدارسين .

٢- التحقق من صدق الأداة .

٣- تحديد مجتمع وعينة الدراسة .

٤- إجراء العمليات الإحصائية، واستخلاص النتائج ومناقشتها واقتراح التوصيات.

المعالجه الإحصائية : للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام (ت) .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة شيوع استراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليمن ، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة شيوع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها مدرسو مادة الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استراتيجيات التدريس، ولكل الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات التدريس والجداول الآتية تبين نتائج ذلك، وقد تم الاعتماد على المعيار الآتي في تحديد درجة شيوع الاستراتيجيات:-

١- أقل من ٢,٣٣ منخفض.

٢-.٢٣٤-٣,٦٦ متوسط.

٣- ٣,٦٧ فأكثر مرتفع.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التدريس من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الشيوع
٢	استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات	٢,٨٤	٠,٣٧	٥٦,٧٩	متوسط
١	استراتيجيات التدريس المباشر	٢,٧٨	٠,٣٩	٥٥,٥٢	متوسط
٤	استراتيجيات التعلم التعاوني	٢,٥٦	٠,٣٩	٥١,٢٥	متوسط
٣	استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته	٢,٣٠	٠,٤٠	٤٦,٠٤	منخفض
٥	استراتيجيات حل المشكلات	٢,١٣	٠,٤٣	٤٢,٥٠	منخفض

من الجدول (٣) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٨٤-٢,١٣)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لاستراتيجيات التعلم من خلال النشاطات وجاءت في المرتبة الثانية استراتيجيات التدريس المباشر " الذي بلغ متوسطها الحسابي(٢,٧٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان لاستراتيجيات حل المشكلات" الذي بلغ متوسطها الحسابي (٢,١٣).

المجال الأول : استراتيجيات التدريس المباشر

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التدريس المباشر من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	استخدام المحاضرة في التدريس .	٤,٩٢	٠,٢٨	٩٨,٣٣
٨	استخدام الحوار في التدريس .	٤,٣٣	٠,٩٢	٨٦,٦٧
٧	اتباع الأسئلة والأجوبة في التدريس	٢,٩٦	٠,٦٢	٥٩,١٧
٢	اعتماد العرض التوضيحي في التدريس .	٢,٦٧	٠,٩٢	٥٣,٣٣
٦	استخدام البطاقات الخاطفة في التدريس .	٢,٦٧	٠,٨٧	٥٣,٣٣
٣	اعتماد حلقة البحث في التدريس .	١,٦٣	٠,٤٩	٣٢,٥٠
٥	اعتماد أوراق العمل في التدريس .	١,٥٨	٠,٧٢	٣١,٦٧
٤	اتباع الضيف الزائر في التدريس .	١,٤٦	٠,٥١	٢٩,١٧
الدرجة الكلية للمجال		٢,٧٨	٠,٣٩	٥٥,٥٢

من الجدول (٤) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٤٦-٤,٩٢)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١) التي تنص على " استخدام المحاضرة في التدريس " وبلغ متوسطها الحسابي(٤,٩٢)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٤) التي تنص على " إتباع الضيف الزائر في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٤٦)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٧٨) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس المباشر كان اقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثاني: استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٩	اعتماد المناظرة في التدريس .	٤,٤٦	٠,٥٩	٨٩,١٧
١٠	اتباع المناقشة ضمن فريق في التدريس .	٤,٢٩	٠,٩١	٨٥,٨٣
١٢	اتباع الدراسة المسحية في التدريس .	٢,٨٨	٠,٦١	٥٧,٥٠
١٥	اعتماد التعلم من خلال المشاريع في التدريس .	٢,٦٧	٠,٤٨	٥٣,٣٣
١٣	اعتماد العروض الشفوية (من قبل الطلبة) في التدريس .	٢,٠٨	٠,٧٢	٤١,٦٧
١١	اتباع الرحلات الميدانية في التدريس .	١,٨٨	٠,٦٨	٣٧,٥٠
١٤	اتباع لعب الأدوار في التدريس .	١,٦٣	٠,٦٥	٣٢,٥٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,٨٤	٠,٣٧	٥٦,٧٩

من الجدول (٥) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٦٣-٤,٤٦)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٩) التي تنص على " اعتماد المناظرة في التدريس " وبلغ متوسطها الحسابي(٤,٤٦)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٤) التي تنص على " إتباع لعب الأدوار في التدريس . " وبلغ متوسطها الحسابي (١,٦٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٨٤) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات كان اقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثالث : استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٧	اتباع التفكير التحليلي في التدريس .	٢,٧١	٠,٥٥	٥٤,١٧
١٩	اتباع العصف الذهني في التدريس .	٢,٥٠	٠,٧٢	٥٠,٠٠
١٨	اتباع التفكير الناقد في التدريس .	٢,٣٣	٠,٦٤	٤٦,٦٧
١٦	اعتماد التفكير الإبداعي في التدريس .	١,٦٧	٠,٤٨	٣٣,٣٣
الدرجة الكلية للمجال		٢,٣٠	٠,٤٠	٤٦,٠٤

من الجدول (٦) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٦٧-٢,٧١)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٧) التي تنص على " إتباع التفكير التحليلي في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٧١)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٦) التي تنص على " اعتماد التفكير الإبداعي في التدريس " وبلغ متوسطها الحسابي (١,٦٧)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٣٠) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم والتفكير وتنميته كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان مخفضاً.

المجال الرابع : استراتيجيات التعلم التعاوني

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التعلم التعاوني من وجهة نظر المدرسين

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٣	اتباع تدريب زميل في التدريس .	٣,٣٣	٠,٧٠	٦٦,٦٧
٢١	اعتماد المشغل /الورشة في التدريس .	٣,٢١	٠,٧٢	٦٤,١٧
٢٠	اعتماد التعلم الجماعي التعاوني في التدريس .	٣,٠٠	٠,٨٨	٦٠,٠٠
٢٢	اعتماد أسلوب الندوة في التدريس .	٢,٥٠	٠,٧٨	٥٠,٠٠
٢٥	استخدام المقابلة في التدريس .	١,٧١	٠,٦٩	٣٤,١٧
٢٤	اعتماد الطاولة المستديرة في التدريس.	١,٦٣	٠,٤٩	٣٢,٥٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,٥٦	٠,٣٩	٥٢,٢٥

من الجدول (٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٦٣-٣,٣٣)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٢٣) التي تنص على " إتباع تدريب زميل في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٣٣)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢٤) والتي تنص على " اعتماد الطاولة المستديرة في التدريس" و بلغ متوسطها الحسابي (١,٦٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٥٦) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الخامس : استراتيجيات حل المشكلات

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء من وجهة نظر المدرسين

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٨	اعتماد دراسة الحالة في التدريس .	٢,٣٨	٠,٤٩	٤٧,٥٠
٢٦	اتباع حل المشكلات في التدريس.	٢,٠٠	٠,٧٨	٤٠,٠٠
٢٧	اتباع التفكير الاستقصائي في التدريس .	٢,٠٠	٠,٦٦	٤٠,٠٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,١٣	٠,٤٣	٤٢,٥٠

من الجدول (٨) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٠٠-٢,٣٨)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٢٨) التي تنص على " اعتماد دراسة الحالة في التدريس ." و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٣٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢٧) التي تنص على " إتباع التفكير الاستقصائي في التدريس" و بلغ متوسطها الحسابي (٢,١٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٥٦) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً.

السؤال الثاني:

ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مادة الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ؟

نتائج ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقـــويـــم من وجهة نظر المدرسين

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الشيوع
٣	استراتيجيات الملاحظة	٤,٠٠	٠٥٣	٨٠,٠٠	مرتفع
١	استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء	٣,٢٨	٠,٤٠	٦٥,٦٧	متوسط
٢	استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم	٢,٩٤	٠,٥٤	٥٨,٨١	متوسط
٤	استراتيجيات التواصل	٢,٤٤	٠,٧٩	٤٨,٨٩	متوسط
5	استراتيجيات مراجعة الذات	٢,٢٨	٠,٦٨	٤٥,٥٦	منخفض

من الجدول (٩) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٤,٠٠-٢,٢٨)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لاستراتيجيات الملاحظة " و بلغ متوسطها الحسابي(٤,٠٠)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان لاستراتيجيات مراجعة الذات " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٨)، وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات الملاحظة واستراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء كان أعلى من الوسط الفرضي (٣).

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات التقويم وأنواع التقويم حسب وقت إجرائه من وجهة نظر المدرسين.

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	أدوات التقويم	٢,٤٥	٠,٤٧	٤٩,١٧
	أنواع التقويم حسب وقت إجرائه	٢,٤٣	٠,٣٥	٤٨,٦١

من الجدول (١٠) يتضح أن المتوسطات الحسابية لمجالي أدوات التقويم و مجال أنواع التقويم حسب وقت إجرائه تراوحت بين (٢,٤٥-٢,٤٣) وهذا يشير إلى أن استخدام أدوات التقـــويـــــم وأنواع التقويم حسب وقت إجرائه كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان مرتفعاً.

المجال الأول: استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التقـــويـــــم المعتمده على الأداء من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٣	اتباع العروض التوضيحية في التقويم .	٣,٩٦	٠,٧٥	٧٩,١٧
٤	اعتماد المحاكاة (لعب الأدوار) في التقويم .	٣,٨٣	٠,٧٠	٧٦,٦٧
١	اعتماد التقديم في التقويم .	٣,٢١	٠,٦٦	٦٤,١٧
٥	اعتماد حلقة البحث في التقويم .	٢,٩٢	١,٠٦	٥٨,٣٣
٢	اعتماد الأداء في التقويم .	٢,٥٠	٠,٥١	٥٠,٠٠
الدرجة الكلية للمجال		٣,٢٨	٠,٤٠	٦٥,٦٧

من الجدول (١١) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٥٠-٣,٩٦)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٣) والتي تنص على " إتباع العروض التوضيحية في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٩٦)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢) التي تنص على " اعتماد الأداء في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٠)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٣,٢٨) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التقـــويــــم كان أعلى من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثاني : استراتيجيات التقويم المعتمده على الورقة والقلام

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١١	اتباع الاختبارات الموضوعية في التقويم	٣,٦٧	٠,٤٨	٧٣,٣٣
١٢	اعتماد الإختبارات القصيرة في التقويم	٣,٥٨	٠,٨٣	٧١,٦٧
١٠	اتباع الاختبارات المفتوحة في التقويم	٣,٤٢	٠,٧٢	٦٨,٣٣
٩	اعتماد ملف الإنجاز التراكمي في التقويم	٣,٣٣	٠,٦٩	٦٦,٦٧
٨	اعتماد أوراق البحث في التقويم	٣,٠٤	٠,٨٦	٦٠,٨٣
٦	اعتماد اختبارات المزاوجة في التقويم	٢,١٣	٠,٩٠	٤٢,٥٠
٧	اتباع الأسئلة المقالية في التقويم .	١,٤٢	٠,٥٨	٢٨,٣٣
الدرجة الكلية للمجال		٢,٩٤	٠,٥٤	٥٨,٨١

من الجدول (١٢) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٤٢-٣,٦٧)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١١) التي تنص على " إتباع الاختبارات الموضوعية في التقويم " والذي بلغ متوسطها الحسابي(٣,٦٧)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٧) التي تنص على " إتباع الأسئلة المقالية في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٤٢)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٩٤) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثالث: استراتيجيات الملاحظة

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات الملاحظة من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٤	اعتماد الملاحظة المنطقية في التقويم .	٤,٠٨	٠,٦٥	٨١,٦٧
١٣	استخدام الملاحظة التلقائية في التقويم .	٣,٩٢	٠,٥٠	٧٨,٣٣
الدرجة الكلية للمجال		٤,٠٠	٠,٥٣	٨٠,٠٠

من الجدول (١٣) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٣,٩٢-٤,٠٨)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٤) التي تنص على " اعتماد ملاف الإنجاز التراكمي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٤,٠٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٣) التي تنص على " استخدام الملاحظة التلقائية في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٢)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٤,٠٠) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات الملاحظة. كان أعلى من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان مرتفعاً.

المجال الرابع: استراتيجيات التواصل

جدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التواصل من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٧	اعتماد المؤتمر في التقويم .	٢,٥٨	٠,٩٧	٥١,٦٧
١٥	اعتماد المقابلة في التقويم .	٢,٤٢	٠,٨٣	٤٨,٣٣
١٦	اتباع الأسئلة والأجوبة في التقويم .	٢,٣٣	٠,٨٢	٤٦,٦٧
الدرجة الكلية للمجال		٢,٤٤	٠,٧٩	٤٨,٨٩

من الجدول (١٤) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٣-٢,٥٨)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٧) التي تنص على " اعتماد المؤتمر في التقويم. " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٥٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٦) التي تنص على " إتباع الأسئلة والأجوبة في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٤٤) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التواصل كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الخامس : استراتيجيات مراجعة الذات

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات مراجعة الذات من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٨	اتباع تقويم الذات في التقويم .	٣,٤٦	٠,٩٨	٦٩,١٧
٢٠	اعتماد ملف الطالب في التقويم	٢,٠٠	٠,٩٣	٤٠,٠٠
١٩	اعتماد يوميات الطالب في التقويم .	١,٣٨	٠,٦٥	٢٧,٥٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,٢٨	٠,٦٨	٤٥,٥٦

من الجدول (١٥) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٣٨-٣,٤٦)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٨) التي تنص على " إتباع تقويم الذات في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٤٦)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٩) التي تنص على " اعتماد يوميات الطالب في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٣٨)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٢٨) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات مراجعة الذات كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً.

مجـال أدوات التـ ـقويـم

جدول (١٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات التقويـم من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢	استخدام سلالم التقدير الكمي في التقويم .	٢,٧٩	٠,٩٨	٥٥,٨٣
١	استخدام قائمة الرصد / الشطب في التقويم .	٢,٥٠	١,٠٦	٥٠,٠٠
٣	استخدام سلالم التقدير اللفظي في التقويم .	٢,٣٨	٠,٤٩	٤٧,٥٠
٤	اعتماد سجل وصف سير التعلم في التقويم .	٢,١٣	٠,٣٤	٤٢,٥٠
٥	اعتماد السجل القصصي في التقويم .	٢,٤٦	٠,٥١	٤٩,١٧
الدرجة الكلية للمجال		٢,٤٥	٠,٤٧	٤٩,٠٠

من الجدول (١٦) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٤٦-٢,٧٩)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٢) التي تنص على استخدام سلالم التقدير الكمي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٧٩)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٥) التي تنص على " اعتماد السجل القصصي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٦)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٤٥) وهذا يشير إلى أن استخدام أدوت التقـ ـ ـويـ ـ ـ ـم كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

مجال أنواع التـ ـ ـقويـم حسب وقت إجرائه

جدول (١٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أنواع التقـ ـ ـ ـ ـويم حسب وقت إجرائه من وجهة نظر المدرسين .

م	المجـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٣	اعتماد التقويم الختامي في التقويم .	٢,٧٥	٠,٦١	٥٥,٠٠
١	اعتماد التقويم القبلي في التقويم .	٢,٧١	٠,٦٩	٥٤,١٧
٢	اعتماد التقويم التكويني في التقويم .	١,٨٣	٠,٥٦	٣٦,٦٧
الدرجة الكلية للمجال		٢,٤٣	٠,٣٥	٤٨,٦١

من الجدول (١٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٨٣-٢,٧٥)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٣) التي تنص على " اعتماد التقويم الختامي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٧٥)، أما اقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢) التي تنص على " اعتماد التقويم التكويني في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٤٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٢٨) وهذا يشير إلى أن استخدام أنواع التقـــــويم حسب وقت إجرائه كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

السؤال الثالث:

ما درجة شيوع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها مدرسو مادة الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد؟

نتائج ذلك.

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الشيوع
	استراتيجيات التدريس المباشر	٣,١٠	٠,٢٠	٦٢,٠٨	متوسط
	استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته	٢,٥٠	٠,٣٩	٥٠,٠٠	متوسط
	استراتيجيات حل المشكلات	٢,١٣	٠,٣٥	٤٢,٥٠	منخفض
	استراتيجيات التعلم التعاوني	٢,٠٤	٠,٢٥	٤٠,٧٦	منخفض
	استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات	١,٨٦	٠,٢٢	٣٧,٢٠	منخفض

من الجدول (١٨) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٣,١٠-١,٨٦)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لاستراتيجيات التدريس المباشر، وجاءت في المرتبة الثانية استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٥٠)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان لاستراتيجيات التعلم من خلال النشاطات ، و بلغ متوسطها الحسابي (١,٨٦).

المجال الاول: استراتيجيات التدريس المباشر .

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التدريس المباشر من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	استخدام المحاضرة في التدريس .	٥,٠٠	٠,٠٠	١٠٠,٠٠
٨	استخدام الحوار في التدريس .	٤,٠٨	٠,٤٠	٨١,٦٧
٧	اتباع الأسئلة والأجوبة في التدريس .	٣,٩٤	٠,٢٤	٧٨,٧٥
٢	اعتماد العرض التوضيحي في التدريس .	٣,٢٥	٠,٦٤	٦٥,٠٠
٦	استخدام البطاقات الخاطفة في التدريس .	٢,٩٤	٠,٣٢	٥٨,٧٥
٥	اعتماد أوراق العمل في التدريس .	٢,١٩	٠,٤٥	٤٣,٧٥
٣	اعتماد حلقة البحث في التدريس .	٢,١٣	٠,٣٩	٤٢,٥٠
٤	اتباع الضيف الزائر في التدريس .	١,٣١	٠,٥١	٢٦,٢٥
الدرجة الكلية للمجال		٣,١٠	٠,٢٠	٦٢,٠٨

من الجدول (١٩) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٣١-٥)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١) التي تنص على استخدام المحاضرة في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٥)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٤) التي تنص على " إتباع الضيف الزائر في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٣١)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٣,١٠) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس المباشر كان أعلى من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثاني: استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات من وجهة نظر الدارسين

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٩	اعتماد المناظرة في التدريس .	٢,١٧	٠,٣٨	٤٣,٣٣
١٠	اتباع المناقشة ضمن فريق في التدريس .	٢,٢٩	٠,٤٦	٤٥,٨٣
١١	اتباع الرحلات الميدانية في التدريس .	٢,٠٦	٠,٢٤	٤١,٢٥
١٢	اتباع الدراسة المسحية في التدريس .	١,٢٣	٠,٤٢	٢٤,٥٨
١٣	اعتماد العروض الشفوية (من قبل الطلبة) في التدريس .	٢,١٠	٠,٣١	٤٢,٠٨
١٤	اتباع لعب الأدوار في التدريس .	١,٢١	٠,٤١	٢٤,١٧
١٥	اعتماد التعلم من خلال المشاريع في التدريس .	١,٩٦	٠,٣٥	٣٩,١٧
	الدرجة الكلية للمجال	١,٨٦	٠,٢٢	٣٧,٢٠

من الجدول (٢٠) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٩٦-٢,١٧)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٩) التي تنص على " اعتماد المناظرة في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,١٧)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٥) التي تنص على " اعتماد التعلم من خلال المشاريع في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٩٦)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (١,٨٦) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً .

المجال الثالث : استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته من وجهة نظر الدارسين

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٩	اتباع العصف الذهني في التدريس .	٢,٩٨	٠,٥٣	٥٩,٥٨
١٨	اتباع التفكير الناقد في التدريس .	٢,٤٦	٠,٥٤	٤٩,١٧
١٧	اتباع التفكير التحليلي في التدريس .	٢,٢٩	٠,٤٦	٤٥,٨٣
١٦	اعتماد التفكير الإبداعي في التدريس .	٢,٢٧	٠,٤٩	٤٥,٤٢
الدرجة الكلية للمجال		٢,٥٠	٠,٣٩	٥٠,٠٠

من الجدول (٢١) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٢٧-٢,٩٨)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٩) التي تنص على إتباع العصف الذهني في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٩٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٦) التي تنص على " اعتماد التفكير الإبداعي في التدريس ." و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٧)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٥٠) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الرابع : استراتيجيات التعلم التعاوني

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التعلم التعاوني من وجهة نظر الدارسين

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢١	اعتماد المشغل /الورشة في التدريس .	٢,٩٦	٠,٤١	٥٩,١٧
٢٠	اعتماد التعلم الجماعي التعاوني في التدريس .	٢,٩٢	٠,٦٥	٥٨,٣٣
٢٣	اتباع تدريب زميل في التدريس .	٢,٠٤	٠,٢٩	٤٠,٨٣
٢٤	اعتماد الطاولة المستديرة في التدريس.	١,٥٢	٠,٥٠	٣٠,٤٢
٢٥	استخدام المقابلة في التدريس .	١,٤٦	٠,٥٠	٢٩,١٧
٢٢	اعتماد اسلوب الندوة في التدريس .	١,٣٣	٠,٦٣	٢٦,٦٧
الدرجة الكلية للمجال		٢,٠٤	٠,٢٥	٤٠,٧٦

من الجدول (٢٢) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٣٣-٢,٩٦)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٢١) والتي تنص على " اعتماد المشغل /الورشة في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٩٦)، أما اقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢٢) التي تنص على " اعتماد أسلوب الندوة في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٣٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٠٤) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً.

المجال الخامس: استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٢٦	اتباع حل المشكلات في التدريس.	٢,٦٠	٠,٤٩	٥٢,٠٨
٢٨	اعتماد دراسة الحالة في التدريس .	٢,١٥	٠,٤١	٤٢,٩٢
٢٧	اتباع التفكير الاستقصائي في التدريس .	١,٦٣	٠,٥٣	٣٢,٥٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,١٣	٠,٣٥	٤٢,٥٠

من الجدول (٢٣) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٦٣-٢,٦٠)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٢٦) التي تنص على " إتباع حل المشكلات في التدريس." و بلغ متوسطها الحسابي(٢,٦٠)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢٧) التي تنص على " إتباع التفكير الاستقصائي في التدريس " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٦٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,١٣) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً.

السـؤال الرابـع:

ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مادة الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد؟

الجدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التقويم من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية	درجة الشيوع
٢	استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم	٣,٥٨	٠,٢٧	٧١,٦٧	متوسط
١	استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء	٢,٨٣	٠,٢٨	٥٦,٥٨	متوسط
٥	استراتيجيات مراجعة الذات	٢,٦٩	٠,٣٥	٥٣,٨٩	متوسط
٣	استراتيجيات الملاحظة	٢,٥٥	٠,٣٠	٥١,٠٤	متوسط
٤	استراتيجيات التواصل	٢,١٩	٠,٣٩	٤٣,٧٥	منخفض

من الجدول (٢٤) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين(٣,٥٨- ٢,١٩) ، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لاستراتيجيات التقويم المعتمده على الورقة والقلم الذي بلغ متوسطها الحسابي(٣,٥٨)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان لاستراتيجيات التواصل ، الذي بلغ متوسطها الحسابي (٢,١٩) .

جدول (٢٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات التقـــويــــم وأنواع التقويم حسب وقت إجرائه من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
١	أدوات التقويم	٢,٤٣	٠,١٩	٤٨,٥٠
٢	أنواع التقويم حسب وقت إجرائه	٢,٩٨	٠,٣٠	٥٩,٥٨

من الجدول (٢٥) يتضح أن المتوسطات الحسابية لمجال أدوات التقويم و مجال أنواع التقويم حسب وقت إجرائه كان (٢,٤٣-٢,٩٨) وهذا يشير إلى أن استخدام أدوت التقـ ـ ـويـ ـ ـ ـم وأنواع التقويم حسب وقت إجرائه كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وان درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الاول : استراتيجيات التقويم المعتمده على الأداء

جدول (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التقـ ـ ـويـ ـ ـم المعتمده على الأداء من وجهة نظر الدارسين

م	المجـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
١	اعتماد التقديم في التقويم .	٣,٩٤	٠,٣٢	٧٨,٧٥
٢	اعتماد الأداء في التقويم .	٣,٥٨	٠,٥٠	٧١,٦٧
٣	اتباع العروض التوضيحية في التقويم .	٢,٩٨	٠,٤٤	٥٩,٥٨
٤	اعتماد المحاكاة (لعب الأدوار) في التقويم .	١,٩٨	٠,٣٩	٣٩,٥٨
٥	اعتماد حلقة البحث في التقويم .	١,٦٧	٠,٥٢	٣٣,٣٣
الدرجة الكلية للمجال		٢,٨٣	٠,٢٨	٥٦,٥٨

من الجدول (٢٦) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٦٧-٣,٩٤)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١) التي تنص على " اعتماد التقديم في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٩٤)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٥) التي تنص على " اعتماد حلقة البحث في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٦٧)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٨٣) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التقـ ـ ـويـ ـ ـم كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثاني : استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم

جدول (٢٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم من وجهة نظر الدارسين

م	المجـــــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
١١	اتباع الاختبارات الموضوعية في التقويم .	٤,١٩	٠,٤٩	٨٣,٧٥
١٢	اعتماد الاختبارات القصيرة في التقويم .	٤,١٩	٠,٤٥	٨٣,٧٥
٧	اتباع الأسئلة المقالية في التقويم .	٣,٩٤	٠,٤٣	٧٨,٧٥
١٠	اتباع الاختبارات المفتوحة في التقويم .	٣,٩٢	٠,٣٥	٧٨,٣٣
٩	اعتماد ملف الإنجاز التراكمي في التقويم .	٣,٠٤	٠,٣٥	٦٠,٨٣
٦	اعتماد اختبارات المزاوجة (المطابقة)في التقويم .	٣,٠٢	٠,٦٤	٦٠,٤٢
٨	اعتماد أوراق البحث في التقويم .	٢,٧٩	٠,٥٨	٥٥,٨٣
الدرجة الكلية للمجال		٣,٥٨	٠,٢٧	٧١,٦٧

من الجدول (٢٧) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٧٩-٤,١٩)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١١) التي تنص على " إتباع الاختبارات الموضوعية في التقويم " وبلغ متوسطها الحسابي(٤,١٩)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٨) التي تنص على اعتماد أوراق البحث في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٩)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٣,٥٨) وهذا يشير إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم كان أعلى من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الثالث : استراتيجيات الملاحظة

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات الملاحظة من وجهة نظر الدارسين.

م	المجــــــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
١٣	استخدام الملاحظة التلقائية في التقويم .	٣,٠٠	٠,٢٩	٦٠,٠٠
١٤	اعتماد الملاحظة المنطقية في التقويم .	٢,١٠	٠,٣٧	٤٢,٠٨
	الدرجة الكلية للمجال	٢,٥٥	٠,٣٠	٥١,٠٤

من الجدول (٢٨) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,١٠-٣)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٣) التي تنص على " استخدام الملاحظة التلقائية في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٤) التي تنص على اعتماد الملاحظة المنطقية في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٩)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٥٥) وهذا يشير إلى أن استخدام مجال استراتيجيات الملاحظة.كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

المجال الرابع : استراتيجيات التواصل

جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات التواصل من وجهة نظر الدارسين.

م	المجــــــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
١٦	اتباع الأسئلة والأجوبة في التقويم .	٣,٤٤	٠,٦٢	٦٨,٧٥
١٥	اعتماد المقابلة في التقويم .	١,٩٠	٠,٨١	٣٧,٩٢
١٧	اعتماد المؤتمر في التقويم .	١,٢٣	٠,٤٢	٢٤,٥٨
	الدرجة الكلية للمجال	٢,١٩	٠,٣٩	٤٣,٧٥

من الجدول (٢٩) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٢٣-٣,٤٤)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٦) التي تنص على " إتباع الأسئلة والأجوبة في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٤٤)، أما اقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١٧) التي تنص على " اعتماد المؤتمر في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (١,٢٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,١٩) وهذا يشير إلى أن استخدام مجال استراتيجيات التواصل كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان منخفضاً.

المجال الخامس : استراتيجيات مراجعة الذات

جدول (٣٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيات مراجعة الذات من وجهة نظر الدارسين.

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١٨	اتباع تقويم الذات في التقويم .	٢,٧٥	٠,٤٤	٥٥,٠٠
١٩	اعتماد يوميات الطالب في التقويم .	٢,٧١	٠,٤٦	٥٤,١٧
٢٠	اعتماد ملف الطالب في التقويم	٢,٦٣	٠,٥٧	٥٢,٥٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,٦٩	٠,٣٥	٥٣,٨٩

من الجدول (٣٠) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٦٣-٢,٧٥)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١٨) التي تنص على " إتباع تقويم الذات في التقويم ." وبلغ متوسطها الحسابي(٢,٧٥)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢٠) التي تنص على " اعتماد ملف الطالب في التقويم "و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٣)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٦٩) وهذا يشير إلى أن استخدام مجال استراتيجيات مراجعة الذات كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

مجـال أدوات التـقويـم

جدول (٣١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أدوات التقـ ـ ـويـ ـ ـ ـم من وجهة نظر الدارسين .

م	المجـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـال	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	استخدام قائمة الرصد / الشطب في التقويم .	٢,٦٣	٠,٤٩	٥٢,٥٠
٥	اعتماد السجل القصصي في التقويم .	٢,٦٣	٠,٤٩	٥٢,٥٠
٤	اعتماد سجل وصف سير التعلم في التقويم .	٢,٤٦	٠,٥٠	٤٩,١٧
٣	استخدام سلالم التقدير اللفظي في التقويم .	٢,٤٢	٠,٥٠	٤٨,٣٣
٢	استخدام سلالم التقدير الكمي في التقويم .	٢,٠٠	٠,٢١	٤٠,٠٠
الدرجة الكلية للمجال		٢,٤٣	٠,١٩	٤٨,٥٠

من الجدول (٣١) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢-٢,٦٣)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (١) التي تنص على " استخدام قائمة الرصد / الشطب في التقويم " والذي بلغ متوسطها الحسابي(٢,٦٣)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (٢) التي تنص على " استخدام سلالم التقدير الكمي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٤٣) وهذا يشير إلى أن استخدام مجال أدوات التقـ ـ ـويـ ـ ـ ـ ـم كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

مجـال أنـ ـواع التقويم حسب وقت إجرائه

جدول (٣٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أنواع التقويم حسب وقت إجرائه من وجهة نظر الدارسين

م	المجـــــــــــال	المتوسط	الانحراف لمعياري	النسبة المئوية
٣	اعتماد التقويم الختامي في التقويم .	٣,٦٥	٠,٥٣	٧٢,٩٢
٢	اعتماد التقويم التكويني في التقويم .	٢,٦٩	٠,٥٥	٥٣,٧٥
١	اعتماد التقويم القبلي في التقويم .	٢,٦٠	٠,٤٩	٥٢,٠٨
الدرجة الكلية للمجال		٢,٩٨	٠,٣٠	٥٩,٥٨

من الجدول (٣٢) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (٢,٦٠-٣,٦٥)، حيث أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٣) التي تنص على " اعتماد التقويم الختامي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي(٣,٦٥)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة (١) التي تنص على " اعتماد التقويم القبلي في التقويم " و بلغ متوسطها الحسابي (٢,٦٠)، أما المتوسط العام للبعد فقد بلغ (٢,٩٨) وهذا يشير إلى أن استخدام أنواع التقـ ـ ـ ـ ـويم حسب وقت إجرائه كان أقل من الوسط الفرضي (٣). وأن درجة شيوع المتوسط الكلي لهذه الاستراتيجية كان متوسطاً.

الفصـل الخـامـس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة السؤال الأول:

الذي ينص على " ما درجة شيوع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة" ؟

حيث أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس كانت أقل من الوسط الحسابي لكل من استراتيجيات (التدريس المباشر، واستراتيجية التعلم من خلال الأنشطة، استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته، استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتيجيات حل المشكلات) وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن استراتيجيات التدريس التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعهد العالي لتدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة كان منخفضاً، وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما توصل إليه شكر (٢٠٠٠) والذي أشار إلى تفوق استخدام أساليب التدريس التقليدية مقابل أساليب التدريس الحديثة. كما وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه خليل(١٩٨٩) بأن المعلمين لديهم انخفاض في امتلاك الكفايات التدريسية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة البشايرة والرواضية ،السلطاني (٢٠٠٤) بتفوق استخدام أساليب التدريس التقليدية مقابل أساليب التدريس الحديثة .

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن واقع التأهيل التربوي في اليمن لايزال حديثا وطور النمو، وأن كثيراً من المعلمين لم يتلقوا التدريب التربوي المناسب، كما أن نقص الإمكانيات الفنية، وتوفر التجهيزات والمعدات المناسبة من شأنه أن يقلل من احتمالية تطبيق استراتيجيات التدريس في اليمن.

مناقشة السؤال الثاني:

الذي ينص على " ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة" ؟

حيث أشارت النتائج إلى أن مدرسي الجغرافية يستخدمون استراتيجيات التقويم واستراتيجة الملاحظة بمستوى أعلى من المتوسط. أما استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم، واستراتيجيات التواصل، واستراتيجيات مراجعة الذات، وأدوات التقويم، وأنواع التقويم حسب

وقت إجرائه، فقد كان مستوى إجرائها دون المتوسط الحسابي. وبالرغم من عدم وجود دراسات سابقة مباشرة تناولت موضوع استخدام أساليب التقويم إلا أن دراسة العلوان ١٩٩٤ تتفق جزئيا مع هذه النتيجة بأن المدرسين قبل التدريب كان لديهم مستوى منخفض في استراتيجيات التقويم، ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال جملة تفسيرات لعل من أبرزها أن التأهيل التربوي وتحديدا في مجال القياس والتنويع في أساليب القياس لايزال في بداياته في اليمن ويحتاج إلى تطوير ومتابعة.

مناقشة السؤال الثالث:

الذي ينص على " ما درجة شيوع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد".

فقد أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات التدريس كانت أقل من الوسط الحسابي لكل من (استراتيجية التعلم من خلال الأنشطة، استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته، استراتيجيات التعلم التعاوني، استراتيجيات حل المشكلات). أما استراتيجية التعلم المباشر فقد كانت أعلى من المتوسط. وهذا يقودنا إلى الاستنتاج بأن استراتيجيات التدريس التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعهد لكل الاستراتيجيات كان منخفضا باستثناء إستراتيجية التعلم المباشر. وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما توصل إليه شكر (٢٠٠٠) الذي أشار إلى تفوق استخدام أساليب التدريس التقليدية مقابل أساليب التدريس الحديثة، حيث تعد أساليب التدريس المباشر من طرق التدريس الحديثة. كما وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه خليل(١٩٨٩) بأن المعلمين لديهم انخفاض في امتلاك الكفايات التدريسية، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن واقع التأهيل والتدريب التربوي في اليمن لايزال حديثا وطور النمو، وأن كثيراً من المعلمين لم يتلقوا التدريب التربوي المناسب، كما إن نقص الإمكانيات الفنية، وتوفر التجهيزات والمعدات المناسبة من شأنه أن يقلل من احتمالية تطبيق استراتيجيات التدريس في اليمن.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

الذي ينص على " ما درجة شيوع استراتيجيات التقويم التي يستخدمها مدرسو مبحث الجغرافية في المعاهد العليا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر الدارسين في المعاهد".

حيث أشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات (التقويم المعتمدة على الورقة والقلم) كان مرتفعاً، أما استراتيجيات (التقويم، والملاحظة، والتواصل، مراجعة الذات، أدوات التقـ ـ ـويـ ـ ـ ـم، أنواع التقويم حسب وقت إجرائه) فقد كانت متوسطها الحسابية أقل من الوسط الحسابي الفرضي ومنخفضة. وبالرغم من عدم وجود دراسات سابقة مباشرة تناولت موضوع استخدام أساليب التقويم إلا أن دراسة العلوان ١٩٩٤ تتفق جزئيا مع هذه النتيجة بان المعلمين قبل التدريب كان لديهم مستوى منخفض في أساليب التقويم، ويعلل الباحث هذه النتيجة من خلال جملة تفسيرات لعل من أبرزها أن التأهيل التربوي وتحديدا في مجال القياس والتنويع في أساليب القياس لايزال في بداياته في اليمن ويحتاج إلى تطوير ومتابعة، قلت الأمكانيات المادية .

التوصيات :

- إجراء مزيد من الدراسات تتناول معيقات استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم بشكل فعال.
- تشجيع المدرسين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقويم مع تطوير استخدام الاستراتيجيات التقليدية.
- عقد ورشات عمل لتدريب المدرسين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.
- عقد ورشات عمل لتدريب المدرسين خلال الخدمة على استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة.

المراجع العربية :

إبراهيم ، مجدى عزيز(٢٠٠٠) ، **موسوعة المناهج التربوية** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

إبراهيم ، مجدى عزيز (٢٠٠٤) ، **إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

أبو حلو، يعقوب (١٩٧٣)، **برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها أثناء الخدمة في الأردن، واقعها وتقويمها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

أبو زينة ، فريد كامل (١٩٩٨) ، **أساسيات القياس والتقويم في التربية** ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنسر والتوزيع .

الأحمد ، خالد طه (٢٠٠٥) ، **تكوين المعلمين من الإعداد إلي التدريب** ، العين ، الإمارات العربية المتحدة. : دار الكتاب الجامعي .

الأحمد، نزار عارف محمد (١٩٩٣) **أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريبية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

الأهدل ،أسماء زيد صادق (٢٠٠٢) ، **تعليم الجغرافيا من خلال مهارات القراءة باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والتدريس التقليدي واثر ذلك على التفكير الناقد والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية بجدة** ، أطروحة دكتورة غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جدة .

البشايرة، زيد على ،الرواضنة، صالح محمد ،السلطاني،عبد الحسين شاكر(٢٠٠٤)،مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بأساليب التدريس الجامعي، ومدى استخدامهم لها فعلياً والسبل المقترحة لتطويرها ، **مجلة العلوم التربوية** ،١(٣٢) .

الحريري ، رافدة (٢٠٠٧) ، **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية** ، ط١، عمان : دار الفكر.

الحمدي، إبراهيم سالم (٢٠٠٤)، **واقع ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد الإبداعي كما يقدرها المعلمون والمديرون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١)، **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، ط١ ، عمان : دار الكتـاب الجامعي .

الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢) ، **مهارات التدريس الـصفي**، عمـان : دار المـسيرة للنـشر والتوزيع .

الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢) **، تكنولوجيا التعليم من اجل تنميـة التفكيـر** ، عمـان : دار المسيرة .

الحيلة ، محمد محمود ، والغزاوي ، محمد ذيبان (٢٠٠٣) ، **تصميم التعليم نظرية وممارسة ،** عمان : دار المسيرة .

خليل، مهيوب هادي علي (١٩٨٩) ، **الكفاءات الأدائية في التدريس لدى معلمي الجغرافيا في معاهد المعلمين والمعلمات في الجمهورية اليمنية .(دراسة تقويمية)** ، رسالة ماجستير غيـر منشورة ، وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية .

دبور ، مرشد والخطيب ، وإبراهيم (١٩٨٠)، **أساليب تدريس الاجتماعيـات** ، عمـان : دار العدوي .

الراشد ، علاء خالد يوسف (٢٠٠٠) ، **فلسفة القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية ،** رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك .

الزعبي ، طلال ، وآخرون (١٩٩٢) ، **اتجاهات المتدربين في مديرية الزرقاء نحـو المرحلـة الأولى من البرنامج التدريبي ومدى تلبيته لحاجاتهم** ، رسالة المعلم ، ٤ع (٣٣) .

زيد ، منار إبراهيم (١٩٩٠) ، **المفاهيم والاتجاهات البيئية في كتب العلوم للمرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة الكويت** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .
زيتون ، حسن حسين (١٩٩٩) **، تصميم التدريس رؤية منظومية** ، القاهرة : عالم الكتب .

زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٣) ، **استراتيجيات التدريس رؤيا معاصرة لطريق التعليم والتعلم ،** القاهرة : عالم الكتب .

سعاده ، يوسف جعفر(١٩٩٦)، **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**، القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

السعيدي ، صبحي بن احمد قاسم وملحم ، سامي بن محمد ذيب (١٩٩١) ، **استراتيجيات رسـم الخريطة الجغرافية ، برنامج مقترح لتحسين مستوى رسم الخريطة الجغرافية لتلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ،** قسم الجغرافيا كلية العلوم الاجتماعية ، جامعـة أم القرى ، مكة المكرمة .

الشبلي ، إبراهيم مهدي (١٩٨٣) ، **محاضرات في التقويم التربوي** ، الكويت : المركز العربي التربوي لدول الخليج .

شكر، ليلى حسام الدين (٢٠٠٠) ، **تأثير كل الأساليب التدريبية التقليدية والحديثة على فاعلية التدريب بالتطبيق على الفرع النسوي لمعهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية مؤتمر الإبداع والتحدي في الإدارة العربية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعـشرين،** المنظمـة العربية للتنمية الإدارية بجامعة الدول العربية ، القاهرة .

صبيح ، احمد نبيل (١٩٨١) ، **دراسات في إعداد وتدريب المعلمين،** (ط١) ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .

طالب ، محمد طارش (١٩٨٩) ، **تأهيل وتدريب معلمي المرحلة الابتدائيـة فـي الجمهوريـة اليمنية واقعه ومستقبله** ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

الطيطي ، محمد (١٩٨٣) ، **اثر مدى اكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الإعدادية للمفاهيم والمهارات الجغرافية في تحصيل طلبتهم في الصف الثالث الإعدادي لتلك المفاهيم في مدارس وكالة الغوث في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .

الطيطي ، محمد حمد(٢٠٠٢) ، **الدراسات الاجتماعية طبيعتها، أهدافها ، طـرق تدريـسها،** عمان : دار المسيرة .

العسبلي ، منصور بن فرج (٢٠٠٦) ، **تقيم استراتيجيات تدريس المعلمـين علـى اسـتخدام التقنيات التعليمية التي ينفذها مركز التدريب بالرياض ،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية .

عبيدات ، ذوقان ، أبو السميد ، سهيله (٢٠٠٥) ، **استراتيجيات التدريس في القـرن الحـادي والعشرين ،** الطبعة الأولي ، عمان : دار ديبونو للنشر والتوزيع .

العبيدي وآخرون (٢٠٠٦) ، **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم** ، اربد : عالم الكتـب الحديث .

عثامنة، صلاح ، القاعود،إبراهيم، (٢٠٠٤)، إستراتيجيات إثارة دافعية الطلبة للتعلم عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في اربد، **مجلة العلوم التربوية** ، ٢(٣٣) ، ص٢٩٣-٣٠١ .

العلوان ، أحمد فلاح فاضي (١٩٩٤)، **تقويم فاعلية برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في إكسابهم للكفايات التعليمية ،** رسالة ماجستيرغير منشورة الجامعة الأردنية.

على ، محمد السيد(١٩٩٨)، **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس،** القاهرة: دار المعارف.

عليمات ، محمد (١٩٨٨) . **النظام التربوي في ضوء النظم التربوية المعاصرة** ، اربد، الأردن: مكتبة الكتاني .

القاعود ، إبراهيم (١٩٩١) ، **الدراسات الاجتماعية : مناهجها ، أساليبها ، تطبيقاتها** ، اربد : دار الأمل .

قطامى ،يوسف ، وأبو جابر ، ماجد وقطامى ، نايفة (٢٠٠٨) ، **تصميم التدريس** ، ط٣ ، عمان ، الأردن : دار الفكر .

اللقاني ، أحمد حسين ، الجمل ،علي احمد (١٩٩٦) ، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** ، القاهرة : عالم الكتب .

المحاسنة، ربا فاضل (٢٠٠٠)، **تقيم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة (دبلوم العام في التربية) في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة الخريجين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن .

مرعي ، توفيق ، وبلقيس ، أحمد (١٩٨٢) ، **الميسر في علم النفس التربوي** ، عمان : دار الفرقان .

مكي ، محمد كاظم (١٩٩٤) ، تأهيل المعلمين في لبنان **، مجلة الأبحاث التربوية**: بيروت ، ١٥(١٩)، ص ١٢٩ – ١٣٥ .

منسي ، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣) ، **التقويم التربوي** ، (ط٢) ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

المنوفى ، زكي إبراهيم (٢٠٠٨) ، **تدريس الدراسات الاجتماعية** ، (لم يحدد البلاد) ، مكتبة العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

النوري ، عبد الغني (١٩٨٦) ، التخطيط لإعداد المعلم وتدريبية في الـبلاد العربيـة ، **مجلـة التربية ،** ١ (٧٩) ص ٥٦ - ٦١.

وزارة التربية والتعليم **(٢٠٠٣) ، الإطار العام للمنـاهج والتقـويم ،** الأردن **:** أدارة المنـاهج والكتاب المدرسي .

المراجع الأجنبية:

AL_ salmi, Hamed Sulaian . (1996) . **Graduates perceptions of the Secondary Social Studies** , Teacher Education program at Sultan Qaboos University, Unpublished Doctoral Dissertation University of Pittsburgh U.S.A .

Byrne,j . (1984) . " the effect of critical thinking skills instruction on achievement and attitudes of elementary Students differing in learning style preference " **Dissertation Abstracts Intimation** , 45(6) , PP 1623 – 1624 . A.

David , Michael , (1978) . **The effect of an intensive in- Service Program in modifying The questioning behavior of Teacher and Students in Secondary School Social Studies Classes West Virginia .**

Flaro , Robcrt Gorden Loly . (1981) . **The Development and Evaluation of an Eclectic in-Service Teacher Training Program** . (Ed . D .Dessertation) .Statc University of New York at Buffalo . University Microfilms international .

Hunt ,E .B .(1968) . **Teaching High School Social Studies Problems in Reflective Thinking and Social Understanding** .New York : Harper and Raw .

Krone (1986).The relationship of participatation level in extracurricular activities and outcomes of discipline and academic achievement**. Dissertation abstract international**, vol. 4(8) , February 1986, p.2149a

Merrill , Devid , and Tennyson Robert , D (1977) . **Teaching Concepts an Instructional Design Guide Educational technology Publication** , Engle wood , cliffs New Jersey .

Rambuda , Awelan Melv in . (2003) . **A Study of the application of Science Process Skills of the teaching of geography in Secondary Schools in the Free State Province (South Africa)** . University of Pretoria (South Africa) . 727 Dissertation Abstract .

Razze,J.(2002), The influence of New Jersey policy, standards and assessment on elementary science teaching, **Dissertation Abstract International** – A, 62(11), 3641.

Rechl , J . Catherine . (1981) . **Student Teacher Effectiveness in the Summative Self Evaluation of Teaching Competences** ,(PH.D. Dissertation) ,The Louisiana State University .

Strauss .M & Fullwillwiler . T . (1990) . Writing to Learn in Large Lecture Classes , **Journal OF College Science Teaching** , 19(3) ,158 – 163 .

Williamson, Morris & Sue Deborah .(2001). **The Teaching Emphasis of Geography Skills and Concept: A selected Study of Sixth Grade Teachers in Southern California** , California state University, long Bwach(6080) Degree NA. Dissertations Abstract .p. 137 .

Zurub , A . R .A . (1982) . " **An – Assessment of Needs Among Secondary Level of Jordanian Science Teachers .**

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنـيـــة
كلية العلوم التـربويـة
قسم المناهج والتدريس

عزيزي المدرس:

أقوم بإجراء دراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير، بعنوان "إستراتيجيات التدريس والتقويم التي يستخدمها مدرسو المعاهد العليا للتدريب والتأهيل أثناء الخدمة" للمفاهيم والتعميمات والمهارات الجغرافية".

وتهدف هذه الدراسة تقصي استراتيجيات التدريس و التقويم التي يستخدمها المدرسون داخل المعهد ، والمعلومات التي سنحصل عليها ستكون لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة ، أرجو التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة ، ولكم جزيل الشكر سلفاً .

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام .

الباحث

خالد قاسم راجح علايه

استراتيجيات التدريس :

م	المجـــــــــــــــال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	استراتيجيات التدريس المباشر .					
١	استخدام المحاضرة في التدريس .					
٢	اعتماد العرض التوضيحي في التدريس .					
٣	اعتماد حلقة البحث في التدريس .					
٤	اتباع الضيف الزائر في التدريس .					
٥	اعِتماد أوراق العمل في التدريس .					
٦	استخدام البطاقات الخاطفة في التدريس .					
٧	اتباع الأسئلة والأجوبة في التدريس .					
٨	استخدام الحوار في التدريس .					
	استراتيجيات التعلم من خلال النشاطات					
٩	اعتماد المناظرة في التدريس .					
١٠	اتباع المناقشة ضمن فريق في التدريس .					
١١	اتباع الرحلات الميدانية في التدريس .					
١٢	اتباع الدراسة المسحية في التدريس .					
١٣	اعتماد العروض الشفوية (من قبل الطلبة) في التدريس .					
١٤	اتباع لعب الأدوار في التدريس .					
١٥	اعتماد التعلم من خلال المشاريع في التدريس .					
	استراتيجيات تعلم التفكير وتنميته					
١٦	اعتماد التفكير الإبداعي في التدريس .					
١٧	اتباع التفكير التحليلي في التدريس .					
١٨	اتباع التفكير الناقد في التدريس .					
١٩	اتباع العصف الذهني في التدريس .					
	استراتيجيات التعلم التعاوني					
٢٠	اعتماد التعلم الجماعي التعاوني في التدريس .					
٢١	اعتماد المشغل /الورشة في التدريس .					
٢٢	اعتماد اسلوب الندوة في التدريس .					
٢٣	اتباع تدريب زميل في التدريس .					
٢٤	اعتماد الطاولة المستديرة في التدريس.					
٢٥	استخدام المقابلة في التدريس .					
	استراتيجيات حل المشكلات والاستقصاء					
٢٦	اتباع حل المشكلات في التدريس.					
٢٧	اتباع التفكير الاستقصائي في التدريس .					
٢٨	اعتماد دراسة الحالة في التدريس .					

استراتيجيات التقويم وأدواته وأنواعه :

م	المجـــــــــــــال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	استراتيجيات التقـــويـــم					
أولاً	**استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء .**					
١	اعتماد التقديم في التقويم .					
٢	اعتماد الأداء في التقويم .					
٣	اتباع العروض التوضيحية في التقويم .					
٤	اعتماد المحاكاة (لعب الأدوار) في التقويم .					
٥	اعتماد حلقة البحث في التقويم .					
ثانياً	**استراتيجيات التقويم المعتمدة على الورقة والقلم .**					
٦	اعتماد اختبارات المزاوجة (المطابقة)في التقويم .					
٧	اتباع الأسئلة المقالية في التقويم .					
٨	اعتماد أوراق البحث في التقويم .					
٩	اعتماد ملف الإنجاز التراكمي في التقويم .					
١٠	اتباع الاختبارات المفتوحة في التقويم .					
١١	اتباع الاختبارات الموضوعية في التقويم .					
١٢	اعتماد الإختبارات القصيرة في التقويم .					
ثالثاً	**استراتيجيات الملاحظة .**					
١٣	استخدام الملاحظة التلقائية في التقويم .					
١٤	اعتماد الملاحظة المنطقية في التقويم .					
رابعاً	**استراتيجيات التواصل .**					
١٥	اعتماد المقابلة في التقويم .					
١٦	اتباع الأسئلة والأجوبة في التقويم .					
١٧	اعتماد المؤتمر في التقويم .					
خامساً	**استراتيجيات مراجعة الذات .**					
١٨	اتباع تقويم الذات في التقويم .					
١٩	اعتماد يوميات الطالب في التقويم .					
٢٠	اعتماد ملف الطالب في التقويم					

أدوت التقـــويـــــم :

م	المجـــــــــــال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	استخدام قائمة الرصد / الشطب في التقويم .					
٢	استخدام سلالم التقدير الكمي في التقويم .					
٣	استخدام سلالم التقدير اللفظي في التقويم .					
٤	اعتماد سجل وصف سير التعلم في التقويم .					
٥	اعتماد السجل القصصي في التقويم .					

أنواع التقـــــويم حسب وقت إجرائه:

م	المجـــــــــــــال	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	اعتماد التقويم القبلي في التقويم .					
٢	اعتماد التقويم التكويني في التقويم .					
٣	اعتماد التقويم الختامي في التقويم .					

الملحق رقم (٢)
قائمة باسما المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	طبيعة العمل	مكان العمل
١	أمين بدر علي الكخن	أستاذ دكتور	عضوء هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٢	عمر حسن الشيخ	أستاذ دكتور	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٣	توفيق مرعي	أستاذ دكتور	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	جامعة عمان العربية
٤	ناصر الخوالدة	أستاذ دكتور	عضو هيئة تدريس ورئيس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٥	مفضي أبو هولا	أستاذ مشارك	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٦	حامد طلافحة	أستاذ مشارك	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٧	يحي صمادي	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٨	هاني وشاح	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
٩	هشام الدعجة	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس قسم المناهج والتدريس	الجامعة الأردنية
١٠	يونس اليونس	أستاذ مشارك	عضو هيئة تدريس	الجامعة الأردنية
١١	صلاح الجماعي	أستاذ مشارك	عضو هيئة تدريس كلية التربية	جامعة عمرآن
١٢	على حمود شرف الدين	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس كلية التربية	جامعة عمرآن
١٣	احمد العرامي	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس كلية التربية	جامعة عمرآن
١٤	عبد السلام الحدابي	أستاذ مساعد	عضو هيئة تدريس كلية التربية	جامعة عمرآن
١٥	رشاد القدسي	طالب دكتوراة	مدرس في المعهد العالي للتدريب	وزارة التربية والتعليم اليمن

TEACHING AND EVALUATION STRATEGIES USED BY GEOGRAPHY TEACHERS IN THE HIGHER INSTITUTES OF TEACHERS TRAINING DURING SERVICE IN YEMEN

By

Khalid Qasim Rajih Alayah

Superviser

Prof. Dr. Ayman Badr Ali Alkukhon

ABSTRACT

This study aimed to reveal teaching and evaluating strategies used by teachers in teaching geographic concepts, generalization and skills at the higher institutes of teachers training during service.

To achieve study goal and answering its questions, a questionnaire was developed in its final form comprising of (٢٨) teaching strategies and (٢٠) evaluation strategies and (٨) paragraphs for evaluating its tools and their types, distributed over study sample composed of (٢٤) school teachers covering (٦) institutes, (٤٨) students studying in those institutes, submitted to a number of experts and specialized people in this field

The study concluded the following:

-١ The traditional teaching strategies obtained higher unagree ratio, from the teachers view point.

2- Strategic observation ranked first, while evaluation strategies based on performance ranked second and self-report ranked fifth, namely, it was the least used from the teachers view point.

3- Traditional teaching strategies was of high usage ratio compared to the rest of strategies from the teachers view point.

4- Pen and paper evolution strategies ranked first, next was evaluation strategies based on performance and fifth was communication strategies, the least used by from the teachers view point.

The study recommended the necessity of focussing on using modern strategies in teaching and evaluation in addition to necessity of holding training workshops for teachers in specialized institutes, that offer modern teaching strategies.